

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

PAR
ÉLISABETH LAVALLÉE

LA PERCEPTION DES PARENTS ET DES MEMBRES DU PERSONNEL
SCOLAIRE CONCERNANT L'APPROCHE *ENFANT NATURE* AU
PRÉSCOLAIRE

MARS 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE

Ce mémoire a été dirigé par :

Claude Dugas, Ph.D.	UQTR
directeur de recherche, grade	Rattachement institutionnel
Marie-Claude Rivard, Ph.D.	UQTR
codirecteur de recherche, grade	Rattachement institutionnel

Jury d'évaluation du mémoire :

Claude Dugas, Ph.D.	UQTR
Prénom et nom, grade	Rattachement institutionnel
Sacha Rose Stoloff, Ph.D.	UQTR
Prénom et nom, grade	Rattachement institutionnel
Mathieu Point, Ph.D.	UQTR
Prénom et nom, grade	Rattachement institutionnel

RÉSUMÉ

Malgré les bienfaits reconnus sur le bien-être physique et psychologique des enfants, il est possible de constater un déclin marqué du temps consacré au jeu libre et actif à l'extérieur. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce déclin, notamment la scolarisation hâtive, l'augmentation des périodes consacrées aux activités sédentaires à l'intérieur ainsi que la hausse des préoccupations associées à la sécurité des enfants (Strife et Downey, 2009). L'approche *Enfant Nature* vise à contrer le phénomène du *déficit nature* (Louv, 2005) par le biais d'une éducation expérientielle en nature. Elle vise également à favoriser le développement global des enfants.

Ce projet de recherche avait pour objectifs d'examiner l'évolution des perceptions des parents (n=8) ainsi que celles des membres du personnel scolaire (n=2) concernant l'approche *Enfant Nature* au préscolaire. Une classe de maternelle quatre ans de la Mauricie fut sélectionnée pour la mise en œuvre de ce projet; un total de 23 immersions *Enfant Nature* ont été vécues durant l'année. Afin d'obtenir un portrait global des perceptions, des entrevues individuelles semi-structurées avec les membres du personnel scolaire ainsi que des entrevues de groupe avec les parents ont été menées. Les entrevues ont été réalisées en trois temps, soit en septembre, en février et en mai. À l'instar de la littérature, la perception des participants a été examinée selon les trois variables suivantes : 1) l'implantation de l'approche *Enfant Nature*, 2) les risques (physique, socio-émotionnel) et 3) les effets de l'approche *Enfant Nature* sur le développement global des enfants.

Les résultats suggèrent que les deux groupes d'acteurs ont fait preuve d'un niveau élevé d'enthousiasme et d'ouverture par rapport à l'approche *Enfant Nature*. Les équipements et le matériel didactique ont été considérés comme des éléments essentiels au succès de la mise œuvre de ce type d'initiative. Des différences notables ont été observées lorsque les enfants étaient en nature comparativement à en classe, plus particulièrement en ce qui a trait au langage, à l'attitude et aux comportements de ceux-ci. Les deux groupes d'acteurs ont rapidement conclu que les niveaux de risques, autant physique que socio-émotionnel, en milieu naturel n'étaient pas plus élevé qu'à l'école. Ils ont également indiqué que l'approche avait favorisé le développement de diverses compétences liées aux sphères physique et motrice, cognitive, socio-émotionnel et langagière. Ils ont notamment mentionné le niveau et l'intensité d'activité physique, les habiletés motrices, les connaissances générales, la capacité de résolution de problèmes, la confiance en soi et la socialisation. Les perceptions positives quant à l'approche et la reconnaissance de la pertinence du jeu libre et actif à l'extérieur dans l'apprentissage nous permettent d'être optimistes quant à la pérennité et le succès de cette approche dans le cadre préscolaire québécois.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	III
LISTE DES FIGURES.....	VII
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	VIII
REMERCIEMENTS	IX
1. INTRODUCTION	1
1.1 Situation actuelle des enfants au préscolaire.....	2
1.1.1 Mise en contexte	2
1.1.2 Santé physique et psychologique	3
1.1.3 Temps actif versus sédentaire	4
1.1.4 Vulnérabilité des enfants à la maternelle	6
2. PROBLÉMATIQUE	10
2.1 Préparation à l'école primaire	11
2.2 L'enthousiasme et l'expérience optimale.....	13
2.3 La pertinence du jeu et de la prise de risque dans l'apprentissage.....	15
2.3.1 Le jeu.....	15
2.3.1.1 Compétences cognitives.....	16
2.3.1.2 Compétences sociales et affectives	18
2.3.1.3 Compétences physiques	18
2.3.2 Déclin du jeu libre et actif : une résultante sociétale	20
2.3.3 Scolarisation hâtive	22
2.3.4 Perceptions du jeu qualifié d'amusant	24
2.3.5 Pertinence de la sensibilisation au jeu à risque	25
2.3.6 Équilibre entre liberté et sécurité : encourager le jeu à risque	26
2.4 Le contact avec la nature.....	29
2.4.1 Mise en contexte	29
2.4.2 Bienfaits sur le développement global des enfants	30
2.4.2.1 Habiletés physiques et motrices	30
2.4.2.2 Habiletés cognitives	32
2.4.2.3 Habiletés affectives et sociales.....	34
3. CADRE CONCEPTUEL	36
3.1 La pédagogie nature	37
3.1.1 Contexte	37
3.1.1.1 Origine	37
3.1.1.2 Rôles de l'adulte.....	39
3.1.1.3 Adaptations nécessaires selon la culture sociétale	40
3.1.1.4 L'approche <i>Enfant Nature</i> : la pédagogie nature adaptée à la réalité québécoise.....	42
3.1.1.5 L'importance des parents et du personnel scolaire sur le processus d'apprentissage des enfants.....	44
3.2. Objectifs et pertinence de l'étude.....	47
4. MÉTHODOLOGIE.....	48
4.1 Étude qualitative descriptive.....	49
4.2 Échantillon de l'étude	50
4.2.1 Description du milieu et procédures de recrutement.....	50
4.2.2 Description des participants	52

4.3 Collecte de données.....	53
4.3.1 Outils.....	53
4.3.1.1 Entrevue de groupe	53
4.3.1.2 Entrevue individuelle	55
4.3.2 Validité de contenu des canevas d'entrevue	57
4.4 Analyse des données qualitatives.....	58
4.5 Limites de l'étude et précautions méthodologiques.....	59
5. RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	60
5.1 Perception quant à l'implantation de l'approche <i>Enfant Nature</i>	61
5.1.1 Pertinence de l'approche	61
5.1.1.1 Éléments facilitants	64
5.1.1.2 Défis	65
5.1.2 Outils pédagogiques	67
5.1.2.1 Éléments à conserver.....	67
5.1.2.2 Éléments à améliorer	70
5.1.3 Processus d'immersions en nature	70
5.1.3.1 Les comportements des enfants	70
5.1.3.2 Les défis rencontrés.....	76
5.1.3.3 Les rôles du personnel scolaire	77
5.2 Perception des risques	81
5.2.1 Risques physiques	81
5.2.1.1 Les saisons	81
5.2.1.2 Les blessures	83
5.2.2 Risques socio-émotionnels.....	85
5.3 Perception des effets de l'approche sur le développement global des enfants	87
5.3.1 Effets de l'approche <i>Enfant Nature</i> sur les sphères du développement.....	87
5.3.1.1 Sphère physique et motrice	88
5.3.1.2 Sphère cognitive.....	90
5.3.1.3 Sphère socio-affective et langagière	92
5.3.2 Effets de l'approche <i>Enfant Nature</i> sur le quotidien des familles	94
6. CONCLUSION	97
RÉFÉRENCES.....	101
ANNEXE A: CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	I
ANNEXE B : LETTRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	III
ANNEXE C : CANEVAS D'ENTREVUE	X

LISTE DES FIGURES

1. Le modèle de l'état de <i>flow</i>	14
2. Exemple d'une journée-type <i>Enfant Nature</i>	44
3. Participation des familles aux entrevues de groupe.....	52
4. Participation du personnel scolaire aux entrevues individuelles.....	54

LISTE DES ABRÉVIATIONS

OMS : Organisation mondiale de la Santé

CPE : Centre de la petite enfance

SCPE : Société canadienne de Physiologie de l'Exercice

ECMS : Enquête canadienne sur les mesures de la santé

ÉLDEQ: Étude longitudinale du développement des enfants du Québec

IMDPE : L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance

EQDEM : Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle

REMERCIEMENTS

J'ai eu la chance de côtoyer de nombreuses personnes formidables, au cours de ces deux dernières années, et je tiens à en remercier quelques-unes qui ont marqué particulièrement mon quotidien. Tout d'abord, je tiens à remercier cordialement mon directeur, Monsieur Claude Dugas, qui m'a donné la chance de m'impliquer dans un si merveilleux projet et de faire partie d'une équipe extraordinaire. Pour sa grande disponibilité et sa rigueur inconditionnelle, je remercie ma co-directrice, Madame Marie-Claude Rivard, pour son encadrement hors pair en recherche qualitative. Je ne pouvais pas mieux espérer comme mentors ; leurs complémentarités, leur efficacité et leurs commentaires constructifs m'ont permis de grandement cheminer dans le cadre de ma maîtrise.

Pour les multiples opportunités d'assistantat de recherche et d'enseignement, je remercie grandement ma co-directrice Marie-Claude Rivard et la professeure Sacha Rose Stoloff. Merci de votre confiance et de votre bonne humeur contagieuse ; ces expériences m'ont permis d'acquérir diverses compétences essentielles à la continuité de mon parcours académique et professionnel. À cet effet, je tiens également à remercier les professeurs, Claude Dugas, Jean Lemoyne et Martin Descarreaux.

Un merci tout spécial à la professeure Stephanie-May Ruchat, qui a été, pour moi, un mentor émérite au baccalauréat ; les multiples opportunités qu'elle m'a offertes, lors de mon externat, m'ont permis de me préparer adéquatement à la maîtrise ; mon

cheminement au 2^e cycle n'aurait définitivement pas été le même sans son encadrement exemplaire au 1^{er} cycle.

Un énorme merci aux parents ainsi qu'aux membres du personnel scolaire ayant participé à ce projet ; la richesse des données obtenues a été possible grâce à leur généreuse implication. Je tiens également à remercier Claudine Blanchet pour son implication à titre d'animatrice, dans le cadre des entretiens, et Maude Boulanger pour son implication dans l'analyse des données.

Je tiens à remercier chaleureusement Madame Sylvie Gervais qui m'a permis à la fois de découvrir la pédagogie Enfant Nature et de vivre une aventure extraordinaire en sa compagnie. Un grand merci également à mes collègues de bureau qui sont devenues, au fil de ces années, de véritables amies.

En terminant, je souhaite dire un incommensurable merci à ma famille qui m'a toujours encouragée et offert un support inconditionnel tout au long de mes études.

1. INTRODUCTION

1.1 Situation actuelle des enfants au préscolaire

1.1.1 Mise en contexte

Selon l'Institut de la statistique du Québec (2013), 85,4% des enfants ont fréquenté un service de garde ou la maternelle 4 ans avant leur arrivée à la maternelle 5 ans. En sachant que ces enfants y demeurent pour une période d'environ sept heures et demie par jour, ils y passent donc près de 65% de leur temps d'éveil au cours d'une journée. En raison de cette réalité sociétale, le bien-être physique et psychologique de l'enfant d'âge préscolaire est devenu une responsabilité partagée entre la famille, l'école et la communauté. Il est important que les personnes qui œuvrent dans ces trois milieux soutiennent et encouragent le développement du plein potentiel de l'enfant via, entre autres, l'adoption d'un mode de vie sain et actif. À cet effet, la Société canadienne de Physiologie de l'exercice (SCPE) (Tremblay *et al.*, 2017) a établi, en 2017, des directives en matière de mouvement sur 24 heures pour la petite enfance (0-4 ans). Celles-ci ont pour objectif d'établir un équilibre entre les activités physiques, les comportements sédentaires et le temps de sommeil.

Le développement, au cours de la petite enfance, est un processus global et intégré : en interaction constante avec son environnement physique et social, l'enfant se développe et réalise des apprentissages dans toutes les dimensions soit physique et motrice, cognitive, langagière, affective et sociale (Bouchard, 2012; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017c). Par exemple, dans un contexte de jeu actif, les enfants développent des habiletés physiques et un niveau d'estime quant à leurs capacités. De ce

fait, ils sont davantage motivés à s'impliquer dans des activités physiques jusqu'à la fin de l'enfance et au cours de l'adolescence (Barnett, van Beurden, Morgan, Brooks et Beard, 2008). Le fait de multiplier les occasions de jeu actif permet donc aux enfants de développer leur littératie physique¹.

L'activité physique quotidienne constitue une manière accessible et efficace, mais, encore sous-utilisée à ce jour, pour soutenir les enfants à atteindre leur plein potentiel (ParticipACTION, 2018). Les initiatives qui promeuvent l'intégration d'activité physique à la routine des enfants, pourraient contribuer positivement à leur santé physique et psychologique et même à leur réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b).

1.1.2 Santé physique et psychologique

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS), en 2014, le nombre d'enfants âgés de moins de 5 ans qui présentaient un surpoids ou une obésité s'élevait à environ 41 millions (OMS, 2016). Il est à noter que le Canada ne fait pas exception à cette réalité : le taux d'obésité chez les enfants et les jeunes canadiens aurait presque triplé au cours des 30 dernières années (Gouvernement du Canada, 2016). Il est connu que l'obésité peut engendrer de nombreuses conséquences sur le plan physiologique : un adulte qui était

¹La motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de se responsabiliser vis-à-vis son engagement envers l'activité physique durant toute sa vie (Déclaration de consensus canadien sur la littératie physique, 2016).

obèse lors de l'enfance aurait des risques plus élevés de maladies cardiovasculaires, d'hypertension artérielle et de diabète (Park, Falconer, Viner et Kinra, 2012). Le surplus de poids peut également engendrer une baisse de l'estime de soi, une insatisfaction quant à l'image corporelle ainsi qu'une préoccupation excessive du poids. Ces facteurs peuvent augmenter les risques de développer des troubles anxieux, des symptômes dépressifs ou des troubles du comportement alimentaire (Harriger et Thompson, 2012). Actuellement, les troubles anxieux et de l'humeur constituent les troubles mentaux les plus répandus au Canada autant chez les adultes que les enfants : entre 2009 et 2010, environ 258 000 jeunes canadiens ont eu recours à des services de santé pour ces troubles en particulier (Agence de la santé publique du Canada, 2016). La communauté scientifique s'intéresse d'ailleurs de plus en plus aux bienfaits de l'activité physique sur la santé psychologique. Des données récentes révèlent que l'activité physique pourrait jouer un rôle de soutien au bien-être puisqu'elle contribuerait à la réduction des symptômes reliés aux troubles émotionnels (anxiété, dépression) ainsi qu'à l'augmentation de l'estime de soi (Fedewa et Ahn, 2011). Il est donc pertinent de promouvoir la pratique d'activité physique régulière, dès le très jeune âge, afin de minimiser les risques, pour les enfants, de développer des problèmes de santé chronique évitables.

1.1.3 Temps actif versus sédentaire

Malgré les difficultés liées à l'estimation du temps de jeu actif, une enquête canadienne des mesures de la santé (ECMS) a établi, en 2009, que seulement 46% des enfants consacraient trois heures ou plus par semaine à des jeux actifs (Garriguet et Colley, 2012).

Au Québec, Gagné et Harnois (2013) ont mesuré, à l'aide d'accéléromètres, le temps actif de 242 enfants lorsque ceux-ci séjournaient dans des centres de la petite enfance (CPE). Les résultats indiquent que, la plupart du temps, les enfants étaient engagés dans des activités sédentaires. Les chercheuses ont conclu qu'ils étaient actifs en moyenne 53 minutes quotidiennement ; les intensités variaient de faible à élevée, mais uniquement 12,63 de ces 53 minutes étaient des activités d'intensité moyenne à élevée ce qui est particulièrement inférieure aux recommandations nationales. En effet, il est à noter que les recommandations de la SCPE (Tremblay *et al.*, 2017) en matière d'activité physique pour les enfants de trois et quatre ans sont de pratiquer au moins 180 minutes d'activités physiques variées réparties au cours de la journée, dont au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à élevée.

Selon l'analyse des données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), le temps sédentaire passé devant la télévision serait en moyenne, pour les enfants âgés de deux ans et demi, de 8,82 heures/semaine, de plus de deux heures par jour chez 11% d'entre eux et chez 23,4 % des enfants âgés de quatre ans et demi (Institut national de santé publique du Québec, 2016). Or, selon la Société canadienne de pédiatrie (2012), les enfants de deux à quatre ans ne devraient pas passer plus d'une heure par jour devant un écran; il est préférable de limiter le visionnement d'écran puisqu'il s'effectue habituellement au détriment des activités physiques et du jeu libre. Inconsciemment, les jeunes enfants, se détournent donc des activités motrices et exploratoires qui sont essentielles à leur développement global (Dennison, Erb et Jenkins, 2002).

Selon Gray *et al.* (2015), les enfants jouant à l'extérieur seraient moins sujets à s'impliquer dans des activités sédentaires et seraient généralement plus actifs. D'ailleurs, plusieurs professionnels de la santé remarquent une association entre la diminution des périodes de jeu actif à l'extérieur et l'augmentation de l'obésité infantile (Miller et Almon, 2009). Il est conseillé par la SCPE d'encourager le jeu actif à l'extérieur à l'instar du jeu à l'intérieur (Tremblay *et al.*, 2017). En plus de s'assurer d'un temps de sommeil adéquat, il est important de considérer l'ensemble des activités effectuées au cours de la journée : chaque petite activité de qualité, quelle qu'elle soit, peut créer une différence sur le bien-être de l'enfant et sur son développement (Chaput, Carson, Gray et Tremblay, 2014).

1.1.4 Vulnérabilité des enfants à la maternelle

Malgré le fait que tous les enfants respectent les mêmes grandes étapes quant à leur développement autant sur les plans physique et moteur, cognitif, langagier que social et émotionnel, le rythme de celui-ci varie d'un individu à l'autre. Les enfants qui débutent la maternelle ont généralement les capacités et les habiletés attendues pour être en mesure de profiter entièrement de toutes les activités éducatives. En revanche, plusieurs enfants éprouvent des difficultés à s'adapter au milieu scolaire (Institut de la statistique du Québec, 2013). En 2017, l'enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM) a établi un portrait régional de la vulnérabilité des enfants. Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire remis aux enseignants, soit l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Le questionnaire permettait d'estimer le niveau de développement des enfants, selon les cinq domaines

suivants : santé physique et bien-être, habiletés de communication et connaissance générale, compétences sociales, développement cognitif et langagier et maturité affective (Simard, Lavoie et Audet, 2018). La vulnérabilité a été définie ainsi : « un enfant est considéré comme vulnérable lorsque son score pour un domaine de développement est égal ou inférieur au score correspondant au 10^e centile de la population de référence. » (Simard *et al.*, 2018, p. 38). Sur un total de 87 939 enfants admissibles, 83 335 questionnaires ont été complétés par les 5 178 enseignants responsables de ceux-ci. L'enquête a, entre autres, permis de conclure, qu'au Québec, un enfant sur quatre à la maternelle présentait une vulnérabilité dans au moins un des cinq domaines de développement. Il est à constater que la proportion d'enfants vulnérables est plus élevée dans les écoles défavorisées comparativement à celles considérées comme étant favorisées. L'EQDEM fut réalisée pour une première fois en 2012. Ce faisant, il est maintenant possible de comparer la vulnérabilité des enfants à la maternelle en fonction de deux périodes de mesure, soit celle de 2012 et celle de 2017. Il est à noter que la proportion d'enfants vulnérables est supérieure en 2017 comparativement aux résultats de 2012 dans quatre des cinq domaines de développement : santé physique et bien-être (10,6 % vs 9,5 %), compétences sociales (10,2 % vs 9,0 %), maturité affective (11,5 % vs 9,7 %) et développement cognitif et langagier (11,1 % vs 10,0%). De plus, les résultats de la deuxième édition de cette enquête démontrent une hausse de la proportion d'enfants vulnérables dans au moins un domaine (27,7 % vs 25,6 %) ainsi que dans au moins deux domaines (14,2% vs 12,7%) de développement.

Ces informations sont primordiales puisqu'un enfant vulnérable est plus susceptible de rencontrer des difficultés d'apprentissage lors de son parcours scolaire que les enfants n'ayant pas de retard développemental. En utilisant le même outil de mesure, soit l'IMDPE, Lemelin et Boivin (2007) ainsi que Forget-Dubois *et al.* (2007) ont démontré qu'un plus faible niveau de développement à la maternelle était associé à de moins bons rendements scolaires en première année du primaire. De surcroît, Desrosiers, Dumitru et Dubois (2009) ont constaté que les enfants ayant les plus faibles niveaux de développement à la maternelle étaient plus susceptibles d'obtenir un rendement scolaire sous la moyenne en quatrième année du primaire.

Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janos (2010) ainsi que Grissmer, Grimm, Steele, Aiyer et Murrah (2010) se sont plus particulièrement intéressés à l'importance des habiletés motrices en bas âge sur la réussite scolaire ultérieure : la motricité fine est associée positivement au rendement en écriture ainsi qu'en lecture, mais également au rendement scolaire global. Il est possible de justifier l'association positive de la motricité et du rendement par le fait que les tâches cognitives nécessitent certaines habiletés motrices par exemple, le contrôle de la main et des yeux pour l'écriture. Ce type d'action est, entre autres, lié au développement de la posture et du contrôle du tronc (Dugas et Point, 2012). Le niveau de développement d'un enfant à la maternelle semble donc être associé à l'adaptation sociale et à la réussite éducative subséquente (Cantin, Bouchard et Bigras, 2012). Ainsi, le portrait du développement des enfants au début de leur parcours scolaire peut contribuer à mettre en lumière les aspects à prioriser afin de concevoir des

programmes personnalisés favorisant la réussite éducative. Les résultats de l'enquête longitudinale permettent de se questionner sur l'offre et l'efficacité des services dédiés aux enfants et aux familles pour soutenir le développement des enfants, tant durant la petite enfance que durant la période préscolaire et primaire (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2011).

2. PROBLÉMATIQUE

2.1 Préparation à l'école primaire

La préparation à l'école est généralement perçue, à tort, comme le fait d'acquérir plusieurs habiletés scolaires. En Amérique du Nord, selon Miller et Almon (2009), plusieurs professionnels dénoncent le virage effectué vers l'enseignement formel de la lecture, de l'écriture et des mathématiques au préscolaire ainsi que la présence d'évaluations et de tests. Des milieux éducatifs et des parents tentent de plus en plus tôt d'engager les enfants dans un nombre considérable d'activités culturelles, linguistiques et sportives : les apprentissages formels sont donc devancés, restant très peu de temps pour les périodes de jeu libre (Conseil supérieur de l'éducation, 2012).

L'ajout de cours magistraux en bas âge serait, selon Marcon (2002), une méthode prometteuse à court terme, mais ne procurerait aucun avantage à long terme : elle serait même nuisible, car le fait de vouloir donner une longueur d'avance aux enfants pour qu'ils soient prêts pour l'école se ferait souvent au détriment de leurs réels besoins et au prix d'un stress important (Elkind, 2008). Les valeurs sociétales de compétition et de performance pourraient justifier en partie la tendance actuelle à vouloir développer, comme Elkind (1987) les a surnommés, des *Superkids*. La psychologue Suniya Luthar et son équipe de recherche ont d'ailleurs déterminé que les enfants dont la réussite scolaire était accompagnée d'une forte pression parentale, et qui cumulaient les activités extra-scolaires, seraient les plus enclins à souffrir d'anxiété ou de dépression (Luthar et Latendresse, 2005).

Malgré cette tendance à la scolarisation hâtive, les recherches sont sans équivoque à ce qui a trait à l'éducation préscolaire : les jeunes enfants ont besoin de jouer. Le jeu est l'outil principal par lequel ils sont en mesure de découvrir par eux-mêmes leurs intérêts et d'exprimer leurs ressentis : le jeu favorise donc de nombreux apprentissages (Miller et Almon, 2009). Avant l'entrée à l'école, il serait important que les enfants puissent bénéficier d'opportunités, pendant des périodes de jeu, de développer les habiletés, les attitudes et les comportements considérés comme indispensables à leur cheminement scolaire; apprendre à persévérer devant des difficultés, maîtriser leur corps, surmonter les craintes et gérer les émotions en sont quelques exemples. Par conséquent, il serait nécessaire de modifier la tendance à la scolarisation hâtive pour favoriser une approche éducative basée sur les théories associées au développement global de l'enfant.

2.2 L'enthousiasme et l'expérience optimale

À ce jour, l'enthousiasme ne semble pas être un facteur priorisé dans l'apprentissage. Pourtant, cette émotion permet aux enfants de vivre entièrement leurs expériences et de favoriser positivement leurs processus d'apprentissage. En effet, il est impossible d'avoir de l'enthousiasme sous ordonnance, il faut être ému et impliqué émotionnellement dans l'action qu'on entreprend (Hüther, 2011). L'intérêt et la joie d'apprendre caractérisant l'enthousiasme sont particulièrement encouragés dans des contextes où l'enfant est impliqué de manière participative dans son éducation (Thiériot-Loisel, 2014).

À cet effet, la théorie du *flow* s'intéresse à l'engagement ainsi qu'aux émotions positives dans l'apprentissage. Csikszentmihalyi, le père de cette théorie de la psychologie positive, a, en compagnie de Nakaruma, dressé une synthèse du *flow* (Nakaruma et Csikszentmihalyi, 2014). Ce dernier représente l'état le plus optimal dans l'apprentissage : il est le résultat d'un équilibre entre les compétences personnelles et la demande de la tâche (Demontrond et Gaudreau, 2008). Selon Nakaruma et Csikszentmihalyi (2014), en plus du *flow*, il existe sept états mentaux pouvant survenir lors de l'apprentissage : l'anxiété, l'apathie, l'excitation, l'ennui, le contrôle, la relaxation et l'inquiétude. Ces derniers sont la conséquence d'une combinaison non optimale de compétences et de défis liés à une tâche. Au contraire, lors du *flow*, le niveau de compétence et de défi est le plus élevé (voir Figure 1). L'expérience optimale entraîne de meilleures performances, une hausse de la créativité, le développement des capacités et de l'estime de soi ainsi qu'une réduction du stress (Nakaruma et Csikszentmihalyi, 2014).

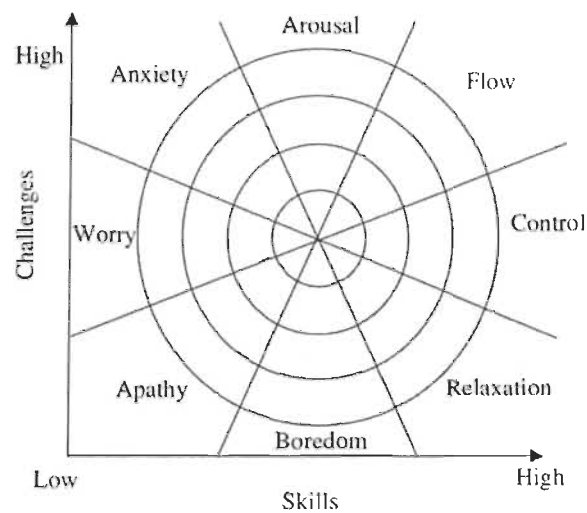


Figure 1. Le modèle de l'état de *flow* (Csikszentmihalyi, 1997)

En considérant cette théorie et les notions précédemment évoquées, la période de l'enfance ne devrait pas être perçue comme une préparation à l'école et à l'âge adulte, mais au contraire comme une période riche en expériences et en exploration par le jeu libre dans laquelle le bien-être, le temps actif et l'épanouissement de soi sont préconisés.

2.3 La pertinence du jeu et de la prise de risque dans l'apprentissage

2.3.1 Le jeu

La signification du terme *jeu* semble être, à premier abord, une évidence. Pourtant, plusieurs définitions différentes figurent dans la littérature (Pellegrini, 2009; Hewes et MacEwan, 2006). Ferland (2003) propose une interprétation intéressante qui dépeint le jeu comme « une attitude subjective où plaisir, curiosité, sens de l'humour et spontanéité se côtoient, qui se traduit par une conduite choisie librement et pour laquelle aucun rendement spécifique n'est attendu » (p.34). Il est à constater que ces propos peuvent être également applicable au jeu libre, aussi appelé non-structuré. Afin de faciliter la lecture, voici quelques définitions pertinentes à la compréhension des différents types de jeu abordés dans ce mémoire.

- Jeu libre, aussi appelé jeu spontané ou non-structuré : l'enfant décide sans contrainte de ce qu'il fait avec les objets. Ce type de jeu favorise l'imagination, la fantaisie et la créativité de l'enfant (Ferland, 2003).
- Jeu encadré, aussi appelé jeu structuré : Jeu qui requiert une façon précise de jouer. Des règles précises régissent l'activité ludique. Ainsi en est-il des jeux de société qui reposent sur des consignes que chaque joueur doit respecter ou des jeux de cartes (Ferland, 2003).
- Jeu actif, aussi appelé jeu énergétique : toute activité ludique où l'enfant bouge (Pellegrini, 2011).

Le jeu comprend de nombreuses caractéristiques dont la première est son importance vitale pour l'enfant; il a été reconnu dans l'article 31 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant comme un droit spécifique soit distinct du droit des loisirs

et à celui des activités récréatives (L'Assemblée générale des Nations Unies, 1989). L'action de jouer est essentielle pour le développement global et l'intégration sociale de l'enfant. Des écrits démontrent d'ailleurs que, depuis plus d'un siècle, sa pertinence est reconnue. En effet, le psychologue Jean Château (1950) a repris, dans l'un de ses ouvrages, les dires de Claparède (1905): « Le jeu remplit chez l'enfant le rôle du travail chez l'adulte ». Il ajoute à cela « qu'un enfant qui ne sait pas jouer (...) c'est un adulte qui ne saura pas penser. » (Château, 1950, p. 8-9). Le jeu établit les assises des compétences cognitives, physiques, sociales et affectives nécessaires à la réussite éducative et à la vie en général (Kalliala, 2005).

2.3.1.1 Compétences cognitives. Piaget (1951/1962) et Vygotsky (1971) ont été dans les premiers à reconnaître le rôle du jeu dans le développement cognitif des enfants. Piaget percevait l'enfant comme un être qui construisait et reconstruisait continuellement la réalité lui permettant ainsi d'intégrer des concepts simples dans des concepts plus complexes (Smilansky et Klugman, 1990). Selon la théorie cognitive, le jeu est un comportement adaptatif qui aiderait l'enfant à intégrer la pensée à l'action soit d'élargir et de consolider ses connaissances ainsi que son savoir-faire. Piaget a établi trois périodes associées aux types de jeux : la période sensori-motrice (0-2 ans), la période représentative ou pensée symbolique (2-6 ans) et la période sociale (7-11 ans). Smilansky (1968), collègue de Piaget, a ensuite défini quatre types de jeu reflétant le développement cognitif des enfants : 1) le jeu fonctionnel, répondant aux besoins des enfants d'être actifs et d'explorer leur environnement ; 2) le jeu de construction où l'enfant conçoit ou

assemble un objet; 3) le jeu symbolique où les enfants s'attribuent des rôles et ; 4) le jeu formel comprenant des règles préétablies généralement par des adultes. Ces types de jeu évoluent durant la période de l'enfance en termes de complexité et de combinaisons possibles (Smilansky et Klugman, 1990).

Vygotsky (1971) a, quant à lui, élaboré la théorie socioculturelle s'intéressant davantage au rôle de l'interaction sociale comme élément soutenant le développement cognitif des enfants. Bien que Piaget soutienne que la connaissance résulte de l'expérience personnelle, Vygotsky a plutôt approfondi l'importance de l'influence des familles, des communautés et des autres enfants : le développement social et le développement cognitif allaient, selon lui, de pair (Vygotsky, 1971). De ce fait, Vygotsky a élaboré la *zone de développement proximal* soit une notion décrivant le fossé entre ce qu'un enfant peut accomplir seul et ce qu'il est en mesure de faire avec l'aide d'une autre personne plus qualifiée ou expérimentée, que ce soit un enfant ou un adulte. Cette notion met en perspective l'importance de l'observation directe des enfants afin de déceler leurs capacités et ainsi être en mesure de planifier des programmes personnalisés selon leurs besoins actuels.

Malgré la croyance populaire que l'activité intellectuelle est la meilleure manière de développer les habiletés cognitives, les périodes de jeu de grande qualité encouragent également l'apprentissage (Bergen, 2018). D'ailleurs, il a été discuté, dans l'étude de Burdette et Whitaker (2005), que les opportunités de résolution de problèmes en contexte

de jeu favorisaient le développement des fonctions exécutives ; elles peuvent être définies par l'ensemble des processus permettant à une personne de contrôler de manière intentionnelle sa pensée et ses actions afin d'atteindre des buts (Gagné, Leblanc et Rousseau, 2009). Ces fonctions, incluant, entre autres, la mémoire de travail, la planification, la flexibilité cognitive et l'activation, sont importantes non seulement pour la réussite éducative ultérieure, mais également pour l'accomplissement des tâches du quotidien. (Burdette et Whitaker, 2005; Gagné *et al.*, 2009).

2.3.1.2 Compétences sociales et affectives. Le jeu permet également le développement des compétences sociales et affectives, car, en groupe, l'enfant doit respecter les autres, exprimer ses idées et ses besoins sans l'intervention constante d'un adulte : l'enfant décide, sans restriction particulière, de ce qu'il fait avec ses amis et de ce qu'il fait avec les objets qui l'entourent. Le jeu permet donc à l'enfant de comprendre par exemple l'importance de distinguer les divers moyens de résoudre des problèmes d'ordre social tel que faire des compromis, persuader, négocier ou coopérer avec ses pairs (Hewes et MacEwan, 2006). De plus, l'action de *faire semblant* encourage l'imagination, le développement des habiletés sociales et l'épanouissement de l'enfant ; il apprend à se comporter socialement et à régler par lui-même les conflits potentiels dans un contexte où il n'y a pas d'enseignement direct et où le plaisir est à son comble (Dugas et Point, 2012).

2.3.1.3 Compétences physiques. Au Canada, Truelove, Vanderloo et Tucker (2017) ont publié une revue systématique afin d'examiner les différentes définitions du

jeu actif figurant dans la littérature. Plusieurs professionnels, œuvrant dans des secteurs distincts (éducation, psychologie du comportement, activité physique), s'intéressent au jeu actif ce qui, actuellement, engendre certaines distinctions dans les définitions. Or, certaines notions apparaissent dans la plupart d'entre elles comme l'augmentation de la dépense énergétique, la possibilité de se chamailler, la sollicitation des habiletés motrices globales, la liberté de choisir, l'absence de structure ainsi que le plaisir (Truelove *et al.*, 2017). De plus, le jeu actif a souvent été décrit comme une forme d'activité physique.

À l'opposé des sports organisés ou des activités physiques structurées, le jeu actif, souvent effectué à l'extérieur, n'a pas nécessairement de buts ou de résultats attendus (Jeunes en forme Canada, 2012). Les avantages du jeu actif à l'extérieur sur les habiletés physiques peuvent être, en partie, expliqués par le fait que les espaces de jeu sont moins structurés, donc plus variables et moins contraignants qu'à l'intérieur (Burdette et Whitaker, 2005). De plus, à travers une multitude de défis physiques possibles, les espaces extérieurs offrent des occasions aux enfants de solliciter leurs habiletés motrices, de déceler leurs forces et leurs faiblesses et d'explorer pleinement leur environnement à diverses intensités (Fitzpatrick et al. 2015). Les actions de locomotion, comme courir, sauter ou escalader sont des façons naturelles pour l'enfant de s'amuser, mais également de développer sa coordination, sa force, son agilité et son endurance. Ainsi, le jeu actif est un vecteur important autant pour assurer le développement optimal que le bien-être des enfants: il leur permet à la fois d'être actif, d'apprendre et de s'amuser (Ginsburg, 2007).

2.3.2 Déclin du jeu libre et actif : une résultante sociétale

Malgré les bienfaits reconnus pour les enfants, il est possible de constater une diminution marquée des périodes accordées au jeu libre et actif. Ce déclin semble être associé à quatre grandes sources, soit 1) l'augmentation du temps consacré aux leçons académiques et aux tests standardisés, 2) les horaires surchargés comprenant trop d'activités structurées, 3) la hausse des activités sédentaires telles que les jeux vidéo (Miller et Almon, 2009), et 4) la hausse des préoccupations quant au contrôle et à la sécurité des enfants (Jeunes en forme Canada, 2012).

Depuis le début du 21^e siècle, les sociétés occidentales ont intensifié leurs préoccupations quant au contrôle et à la sécurité des enfants : comme mentionné dans le *Bulletin de l'activité physique chez les jeunes*, les enfants ont malheureusement perdu la liberté d'ouvrir la porte et d'aller jouer à l'extérieur en raison du désir de plus en plus important des parents de les protéger des risques potentiels (Jeunes en forme Canada, 2012). Par ailleurs, dans une récente méta-analyse de recherches qualitatives portant sur les déterminants du jeu libre et actif, le principal obstacle recensé pour le jeu sont les préoccupations parentales en matière de sécurité ; les parents étaient plus spécifiquement préoccupés par les inconnus, les intimidateurs et la circulation routière (Lee *et al.*, 2015). Les parents se soucient des dangers potentiels tels que les enlèvements et les blessures (Brussoni *et al.*, 2015). Ces préoccupations peuvent non seulement influencer leurs décisions parentales, mais également imposer des limites exagérées vis-à-vis de leurs enfants. L'hyper-parentalité associée à la gestion du risque et les zèles protectionnistes

qui en découlent circonscrivent la liberté des enfants et peuvent engendrer des conséquences négatives sur leur bien-être (Miller et Almon, 2009).

Les intervenants du milieu scolaire sont également de plus en plus préoccupés par la protection des enfants contre les blessures potentielles (Steinsvik, 2004). En raison, en partie, d'une culture de litige grandissante, accompagnée de situations d'accusations d'irresponsabilité, les membres du personnel scolaire maintiennent une surveillance permanente des activités effectuées par les enfants par crainte d'être tenus responsables des blessures subies par les enfants dont ils ont la charge (New, Mardell et Robinson, 2005). Ce type de préoccupations génère de sérieuses conséquences quant à la capacité des éducateurs de la petite enfance à proposer des activités comportant des risques potentiels, certes, mais favorisant le développement global (New *et al.*, 2005).

Malgré ces quatre sources de déclin, il est essentiel de considérer les nombreux bienfaits que retirent les enfants à jouer à l'extérieur et à prendre des risques que ce soit, par exemple, pour développer la résilience, la confiance en soi ou la saine gestion des risques (Brussoni *et al.*, 2015). Plutôt que de vouloir minimiser le plus possible les occasions de jeu comportant des risques, les adultes responsables devraient s'assurer que les milieux où les enfants évoluent soient composés d'éléments favorisant l'exploration et les défis pour qu'ils puissent répondre directement à leurs besoins. D'ailleurs, Tovey (2007) soutient que les milieux sécuritaires ne sont pas ceux qui garantissent la sécurité contre tous les risques potentiels, mais plutôt ceux offrant la sécurité pour explorer, expérimenter

et prendre des risques. The Royal Society for the Prevention of Accidents (RoSPA) a d'ailleurs pour maxime : « aussi sécuritaire que nécessaire, ET NON aussi sécuritaire que possible » [traduction libre] (RoSPA, 2018).

2.3.3 Scolarisation hâtive

Malgré le fait que l'attention octroyée actuellement à l'enseignement préscolaire soit fort honorable, les programmes ne sont malheureusement pas toujours en concordance avec les théories et les recherches portant sur le développement des enfants (Bergen, 2018). Encore à ce jour, l'apprentissage est habituellement perçu comme un exercice mené par un enseignant et comprenant des notions académiques exigeantes et structurées. Cette perception devient problématique lorsque mise en concordance avec la pertinence du jeu et de son rôle dans la stimulation du développement cognitif : le jeu suppose des apprentissages initiés directement par l'enfant, donc ils sont inéluctablement plus complexes à quantifier (Bergen, 2018). Dans ce contexte, les enseignants deviennent plutôt dubitatifs quant à la manière d'introduire à leur pratique ce type d'intervention et d'évaluer les apprentissages résultant des expériences de jeu libre. Ainsi, dans le cadre préscolaire, il peut être complexe, pour les enseignants, de combiner les exigences pédagogiques obtenues habituellement par l'enseignement magistral aux périodes de jeu actif.

Le fait d'enseigner à des élèves, qui en fonction de leur âge, évoluent rapidement et de façon différenciée sur le plan développemental constitue en soi un autre défi pour les enseignants. À cet effet, les périodes de jeu pourraient devenir un atout pour les

enseignants en termes d'évaluation puisque le jeu permet d'établir un contexte où chaque enfant peut évoluer à son rythme en s'engageant selon son niveau et son intensité. Subséquemment, ce contexte permet de répondre à la fois aux besoins des enseignants, à savoir de répondre aux critères et exigences du programme éducatif, et aux intérêts personnels de l'enfant (Hewes et MacEwan, 2006) : il permet à l'enfant de se situer dans un état de *flow* où il n'est pas conscient de la situation d'évaluation. Or, ce type d'approche, reposant sur le jeu, oblige l'enseignant à bien connaître chaque enfant et adapter ses stratégies éducatives en fonction de leurs besoins individuels, ce qui constitue une antithèse de l'enseignement magistral traditionnel, et particulièrement difficile à réaliser dans un contexte de classe comprenant un nombre considérable d'élèves (Miller et Almon, 2009).

La création d'environnements favorables à l'apprentissage par le jeu peut constituer un autre défi pour les enseignants. L'environnement et l'attitude proactive des adultes sont nécessaires à la qualité de l'expérience ludique : il est primordial que l'enfant bénéficie d'aménagements extérieurs ainsi que de périodes de temps raisonnables pour jouer (Dugas et Point, 2012). Il est pertinent de prendre en compte, qu'au Canada, en raison des variations saisonnières, il est plus complexe d'assurer en tout temps des périodes de jeu extérieur; les conditions météorologiques et les températures changeantes peuvent constituer une barrière en ce qui a trait à l'accessibilité aux espaces de jeu extérieur ainsi qu'à la pratique d'activité physique (Timmons, Naylor et Pfeiffer, 2007).

2.3.4 Perceptions du jeu qualifié d'amusant

La méta-analyse de Lee *et al.* (2015), a noté que 18 études concluaient que les parents et les enfants avaient des visions différentes quant à la configuration optimale des espaces de jeu. Les travaux répertoriés ont utilisé majoritairement des entrevues individuelles comme outil de mesures, mais quelques-uns ont utilisé des entrevues de groupe et des observations terrain. Les résultats de cette méta-analyse ont révélé que les enfants préféraient des espaces flexibles dans leurs quartiers où ils pouvaient s'engager dans différents types de jeux et d'activités. Burke (2005) a d'ailleurs révélé que les espaces ouverts et les éléments de la nature tels que les feuilles, l'herbe, les arbres et les roches étaient plus importants pour les enfants que les aires de jeu traditionnels. Pour leur part, Tucker, Gilliland et Irwin (2007) ont plutôt exploré la vision des parents quant aux espaces extérieurs. Ils ont conclu que les parents avaient tendance à avoir une vision plus contraignante du jeu et à proposer davantage des équipements fixes tels que les balançoires et les jeux d'eau (Tucker *et al.*, 2007). Il est pertinent de préciser que Dowda *et al.* (2009) ont conclu, dans leur étude, que les enfants qui séjournaient dans des milieux de garde munis d'un nombre important de jeux fixes étaient moins actifs que ceux qui fréquentaient des milieux de garde avec moins de jeux fixes. Dans le contexte actuel, une portion considérable du temps alloué au jeu est dirigée et encadrée par les adultes : les enfants sont donc dans l'obligation de suivre des règlements préétablis créant également des limitations sur le plan spatial (Thomson, 2005). De ce fait, les jeux comprennent moins de risques et, donc moins d'opportunités pour le développement de la créativité et du leadership (Ginsburg, 2007). Il est pertinent de constater que lorsque l'environnement

est trop restrictif, les enfants risquent de s'ennuyer, ce qui peut les amener à utiliser l'équipement à mauvais escient pour tenter de se créer des défis (Stephenson, 2003) ; c'est également dans ce contexte qu'on dénote généralement des blessures involontaires.

2.3.5 Pertinence de la sensibilisation au jeu à risque

Waters et Begley (2007) soutiennent que les opportunités de prises de risques en contexte préscolaire résultent de la perception des adultes. En effet, les perceptions des enseignants et des parents quant à la saine prise de risques influeraient le degré d'engagement et de soutien vis-à-vis les activités comportant des risques potentiels. En sachant que les adultes sont enclins à limiter les risques selon leur vision personnelle du danger, il est important de les sensibiliser à l'importance de la place du jeu comportant des risques acceptables chez l'enfant (Sandseter, 2009); diverses options sont possibles telles que des ateliers formatifs, de l'accompagnement ou des sites web éducatifs. Les changements de perceptions des adultes quant aux risques semblent être, selon Bundy *et al.* (2009), une stratégie nécessaire afin de palier, entre autres, la diminution des occasions de jeu à risque à l'école. En ayant les outils nécessaires et un soutien professionnel, le niveau de confiance et de connaissances des adultes responsables se verrait augmenter et permettrait des initiatives appropriées en termes de jeu à risque. Ils seraient ainsi en mesure de distinguer le réel danger du risque acceptable et de comprendre sa grande pertinence pour le développement de l'enfant (Bundy *et al.*, 2009).

2.3.6 Équilibre entre liberté et sécurité : encourager le jeu à risque

Le jeu libre est accompagné d'imprévisibilité et d'incertitude : dans ce contexte, le processus est davantage considéré que le résultat final (Lester et Russell, 2008). En sachant que la prise de risque est surtout présente en contexte sans structure, des chercheurs ont positionné le risque comme une partie intégrante du jeu chez l'enfant (Little et Wyver, 2008) ; le jeu à risque offre, entre autres, aux enfants l'occasion de relever des défis et de tester leurs limites. Stephenson (2003) a d'ailleurs déterminé, en observant des enfants âgés de quatre ans, quelques termes caractérisant le jeu à risque à savoir : essayer quelque chose de jamais fait auparavant, surmonter ses peurs ainsi que de se sentir à la limite de perdre le contrôle en raison notamment d'une prise de hauteur ou de vitesse. Dans le même ordre d'idée, Greenfield (2004) a questionné des enfants à propos de leurs opinions par rapport à un aménagement de jeu extérieur. Les zones caractérisées par les termes *risques*, *vitesse*, *excitation*, *sensations fortes*, *incertitudes* et *défis* étaient davantage préférées par ceux-ci.

Les caractéristiques soulignées dans ces deux études ont été approfondies par Sandseter (2007) dans le cadre d'une recherche visant des enfants d'âge préscolaire. À la suite des observations de plusieurs enfants norvégiens âgés de trois à cinq ans, l'équipe de recherche a déterminé six caractéristiques propres au jeu à risque : la hauteur, la vitesse, pouvoir se bagarrer, utiliser des outils dangereux pouvant causer des blessures, la présence d'éléments physiques dangereux où il est possible pour un enfant de tomber ainsi que le jeu isolé où les enfants pourraient s'égarer.

Sobel (2016) a organisé ces risques en trois grandes catégories : physique, émotionnelle et sociale. Le risque physique peut faire référence, par exemple, au fait de grimper, d'utiliser un couteau comme outil de travail ou d'être à proximité d'un plan d'eau. Le risque émotionnel est plutôt associé au fait de laisser les enfants gérer par eux-mêmes leurs diverses relations conflictuelles ou trouver leur propre place au sein d'un groupe. Le risque social est quant à lui défini par la dynamique du jeu de lutte et de poursuite telle que les jeux de batailles et de rôles. Ce type de risque permet entre autres une gestion de l'impulsivité et des émotions dans des situations d'apprentissage en groupe.

Le fait de permettre aux enfants de côtoyer un environnement riche en risques pourrait contribuer à optimiser leur sécurité puisqu'ils apprendraient à évaluer ces risques et s'y ajuster au besoin. De plus, lors d'un processus de jeu, si les risques sont contrôlés de manière constructive, le désir des enfants d'explorer davantage pourrait s'accroître (O'Brien, 2009). De ce fait, les éducateurs et les parents peuvent guider les enfants à travers plusieurs situations tout en augmentant, au fil des expériences vécues, le niveau de difficulté (Warden, 2015). Ainsi, les défis proposés sont à la hauteur de leurs compétences ce qui permet aux enfants de se dépasser dans les activités et progresser à leur rythme : cet état de *flow* leur permet d'élever leur niveau de motivation à relever les défis. Une prise de risque engendre des effets positifs sur le développement des enfants, car il leur permettrait entre autres de repousser les limites quant à leurs capacités physiques, intellectuelles et sociales (Little et Wyver, 2008). Les enfants seraient davantage encouragés à concevoir des mécanismes d'adaptation, développer de bonnes

capacités de résolution de problèmes, accroître leur estime et leur confiance en soi (Warden, 2012). Le jeu actif comportant un risque permettrait donc à l'enfant de développer son sens des responsabilités et d'être davantage autonome dans son processus d'apprentissage. Un des contextes qui semble être idéal pour permettre à la fois aux enfants d'explorer et de prendre des risques serait le jeu libre et actif en milieu naturel (Little et Wyver, 2008). Ce type d'environnement élève le niveau d'activité physique puisque c'est lorsque les enfants choisissent librement leurs activités que le niveau d'intensité de celles-ci et le nombre de pas qui y sont associés seraient supérieurs (Bigras, Lemay, Cadoret et Jacques, 2012).

2.4 Le contact avec la nature

2.4.1 Mise en contexte

De plus en plus de chercheurs s'intéressent aux effets positifs du contact des enfants avec la nature. La tendance à l'urbanisation combinée à la diminution du nombre d'espaces verts et à l'augmentation du temps passé à l'intérieur préoccupe les chercheurs du domaine des sciences sociales et de la santé. Richard Louv, journaliste américain, auteur et cofondateur du réseau *Children & Nature*, définit la diminution marquée du temps passé à l'extérieur par le terme *déficit nature* (Louv, 2005). Des chercheurs ont montré des liens possibles entre la dégradation de la santé physique et mentale et le manque de contact avec la nature chez les enfants. En effet, le *déficit nature* pourrait être l'une des explications possibles à l'augmentation des dépressions, de l'anxiété, de l'obésité et des troubles métaboliques (Strife et Downey, 2009). Comme mentionné précédemment, les enfants bénéficient de peu de temps pour les jeux libres à l'extérieur contrairement à un nombre élevé d'activités structurées et programmées au quotidien. Les préoccupations des parents concernant la criminalité et la sécurité empêchent de nombreux enfants de pouvoir jouer à l'extérieur et d'explorer les milieux naturels avoisinants. L'exposition à la nature présente des avantages sur les plans physique, cognitif et socio-émotionnel pouvant non seulement favoriser la diminution de l'intensité des symptômes de certains troubles, mais aussi d'engendrer des effets positifs sur le développement global des enfants (Louv, 2005).

2.4.2 Bienfaits sur le développement global des enfants

2.4.2.1 Habiletés physiques et motrices. La fréquentation de milieux naturels favoriserait le développement des habiletés motrices. L'étude quasi-expérimental de Fjørtoft (2001) a d'ailleurs mesuré quantitativement les habiletés motrices de 75 enfants, âgés entre cinq et sept ans, séjournant dans des garderies. La batterie de tests standardisée *EUROFIT: European Test of Physical Fitness, The Motor Fitness Test* a été utilisée; elle est constituée de neuf tests évaluant la flexibilité, la vitesse, l'endurance et la force. Tous les jours, pendant neuf mois, les 46 enfants du groupe expérimental ont bénéficié d'une période de jeu libre en forêt d'une durée d'une à deux heures. Les 29 enfants du groupe de référence, provenant de deux garderies différentes, ont, quant à eux, bénéficié de périodes de jeu libre dans leur environnement extérieur habituel. Il est important de considérer que tous les enfants du groupe de référence avaient le même type d'équipement à savoir, un bac à sable, une balançoire, une glissoire et une structure à escalader. Deux temps de mesure ont été effectués afin d'évaluer les performances des enfants aux neuf tests EUROFIT : un pré-test a été effectué en septembre et un post-test a été effectué en juin. Des différences significatives entre le pré-test et le post-test ont été constatées pour tous les tests, hormis la flexibilité, chez les enfants du groupe expérimental. De plus, en comparant les résultats des deux groupes, des différences significatives en faveur du groupe expérimental ont été obtenues pour le test d'équilibre et celui de la coordination. Cette étude a mis en évidence la relation entre les périodes de jeu libre en milieu naturel ainsi que les effets sur la condition physique des enfants, plus particulièrement sur la motricité globale. En raison du faible nombre d'études évaluant,

de manière quantitative, les effets du contact avec la nature sur le développement de la motricité globale et fine, de plus amples recherches sont nécessaires afin de constater les réels bienfaits de l'intervention en nature sur ces habiletés.

Il a également été démontré que les milieux naturels permettaient une augmentation du temps actif chez les enfants. Une étude de cas, effectuée par Myging (2007), a comparé le niveau d'activité physique en milieu scolaire versus en milieu naturel. Le chercheur a mesuré de manière quantitative le niveau d'activité physique de 19 enfants âgés de neuf ans à l'aide d'accéléromètres. En comparant une journée d'école traditionnelle à une journée d'apprentissage en nature, une différence significative a été observée : le niveau moyen d'activité physique était plus que le double (113%) en milieu naturel. Aussi, une journée d'école comprenant deux heures d'éducation physique a été comparée à une journée en nature. Aucune différence significative n'a été observée. Selon ces résultats, il est possible d'avancer qu'une journée d'apprentissage en plein air, du point de vue physique, a un impact équivalent à celui de deux heures d'éducation physique. Or, les auteurs ont émis l'hypothèse que les effets sur le plan physique n'étaient pas nécessairement les mêmes. À partir des observations du chercheur, les cours d'éducation physique permettraient une élévation plus importante de la fréquence cardiaque en raison, dans ce contexte, des activités de basketball et des circuits par intervalles. Cependant, cette hypothèse n'a pas pu être confirmée, car la fréquence cardiaque n'a pas été mesurée.

2.4.2.2 Habiletés cognitives. En utilisant des méthodes d'observation et d'entrevue, une étude de Zamani (2016) a permis d'examiner les expériences de jeu cognitif ainsi que de comparer les perceptions d'enfants de niveau préscolaire et d'enseignants quant à la diversité des jeux cognitifs disponibles en fonction de trois différents milieux, soit une zone naturelle, une aire de jeux fabriqués et une zone mixte. Les entrevues individuelles avec les enfants comprenaient des séances de dessins et d'observation de photos afin de pouvoir expliquer davantage les raisons pour lesquelles ils préféreraient une zone plutôt qu'une autre ; parmi les 36 participants, 22 enfants ont été sélectionnés pour participer aux entrevues. En complément des approches qualitatives, la méthode de cartographie comportementale a été utilisée afin d'analyser et de comparer objectivement les comportements de jeu cognitif des 36 enfants dans les trois aires de jeux. L'utilisation d'une cartographie comportementale permet d'analyser la nature de la relation qui lie les comportements des individus aux espaces dans lesquels se déploient ces comportements (Legendre et Depeau, 2003). Les résultats observés indiquaient que les zones naturelles et mixtes offraient un éventail diversifié de jeux cognitifs comprenant différents styles d'apprentissage. Les enfants ont préféré la complexité, la variabilité et les possibilités d'exploration que la zone naturelle pouvait leur offrir. En intégrant divers paramètres naturels et fabriqués, la zone mixte a soutenu des opportunités considérables pour les jeux fonctionnels, exploratoires et ceux comprenant des règles. La zone de jeux fabriqués a majoritairement offert des jeux fonctionnels et a été perçue comme un environnement prévisible. La zone naturelle a quant à elle obtenu le plus haut pourcentage de comportements ludiques. Les matériaux libres et accessibles ont inspiré l'imagination

des enfants, l'engagement social et les jeux. Les enseignants ont mentionné que l'espace extérieur créait différentes possibilités pédagogiques pour les enfants leur permettant ainsi de comprendre les notions spatiales.

L'exposition aux milieux naturels semble contribuer positivement au développement cognitif des enfants en permettant la progression de leurs connaissances, de leur raisonnement et de leurs compétences d'observation (Warden, 2012). L'éducation de type constructiviste, mise en évidence en contexte naturel par Kahn (1999), pourrait en partie justifier l'amélioration de ces compétences, car ce type d'approche se focalise sur l'apprentissage pratique. Par exemple, en contexte d'exploration en milieu naturel, les actions sont initiées directement par l'enfant ; il a donc la liberté de découvrir son environnement par lui-même. Dans un contexte encadré comme le milieu scolaire, selon cette vision, les enseignants ont pour rôle de poser des questions aux enfants et mener des activités encourageant le raisonnement. L'éducation constructiviste suggère que les enfants développent activement leur compréhension par l'interaction avec le monde physique et social (O'Brien, 2009). Aussi, l'accès à la nature semble influencer positivement la performance scolaire des enfants, car ils seraient en mesure d'associer davantage ce qu'ils apprennent en classe à des contextes réels de leur environnement et ainsi accroître leur niveau d'intérêt quant aux notions enseignées (Lieberman et Hoody, 1998). Or, de plus amples recherches quantitatives sont nécessaires afin d'établir le niveau d'efficacité de l'éducation en plein air sur le rendement scolaire.

2.4.2.3 Habiletés affectives et sociales. Les environnements naturels peuvent également apporter des effets positifs à la dimension affective de l'enfant. Il a été démontré que ces environnements pouvaient aider à réduire le stress, améliorer les relations interpersonnelles et la confiance en soi. En utilisant des échelles normalisées pour mesurer le stress quotidien de 337 enfants du primaire, Wells et Evans (2013) ont constaté que les événements stressants du quotidien ne semblaient pas engendrer autant de détresse psychologique chez les enfants qui sont régulièrement en interaction avec la nature comparativement à ceux qui vivent en milieu plus urbain. Les auteurs stipulent que la nature pourrait permettre à l'enfant de gérer plus aisément son stress et l'aider à faire face à l'adversité. Cette gestion du stress est primordiale, car si elle n'est pas adéquate, le stress peut contribuer au développement à long terme de nombreux problèmes de santé mentale et physique (Wells et Evans, 2013). En outre, Chawla, Keena, Pevec et Stanley (2014) ont démontré que l'utilisation d'espaces verts, durant les récréations, pour les jeunes de niveaux préscolaire, primaire et secondaire permettrait à ceux-ci de développer des compétences sociales et d'éviter des situations anxiogènes. À la suite de l'analyse des entrevues effectuées auprès de ces élèves, 46% des mots clés utilisés faisaient référence aux termes *paisible*, *calme* et *relaxation* (Chawla *et al.*, 2014). Les environnements naturels stimuleraient l'interaction sociale entre les enfants ce qui favoriserait des sentiments plus positifs des enfants les uns envers les autres (Strife et Downey, 2009). En plus de permettre le développement des aptitudes sociales, les jeux créatifs non structurés dans la nature permettraient aux enfants d'apprendre à gérer leurs émotions en groupe (Zamani, 2016). Dans les écoles où la nature est intégrée dans la philosophie éducative,

les enfants sont encouragés à identifier leurs propres forces et à reconnaître la valeur qu'ils apportent au sein de leur groupe. Murray et O'Brien (2005) soutiennent que ce type d'éducation peut sensibiliser les élèves aux conséquences de leurs actions. Aussi, elle peut leur faire prendre conscience de l'importance de la coopération, du partage et de l'empathie (Jenner et Hughes, 2006). Conséquemment, le niveau de confiance des jeunes enfants peut être grandement influencé par leurs premières expériences, leurs réussites, ainsi que leurs échecs. Murray et O'Brien (2005) stipulent également que : « la confiance en soi et la croyance personnelle proviennent d'enfants ayant la liberté, le temps et l'espace nécessaires pour apprendre, grandir et démontrer leur indépendance » [traduction libre] (Murray et O'Brien, 2005). Dans les milieux naturels comme les forêts ou les parcs, les enfants peuvent construire leur propre apprentissage grâce à des activités flexibles et dirigées par eux-mêmes. De plus, les écoles qui utilisent des zones naturelles de proximité comme outils pédagogiques ont démontré que cela encourageait l'apprentissage coopératif et la responsabilité civique (Strife et Downey, 2009). Les jeux libres initiés par les enfants dans les environnements naturels sont davantage diversifiés, imaginatifs et créatifs : ces caractéristiques favoriseraient les compétences linguistiques et collaboratives (O'Brien, 2009).

3.CADRE CONCEPTUEL

3.1 La pédagogie nature

3.1.1 Contexte

3.1.1.1 Origine. En raison de la réalité du *déficit nature* chez les enfants (Louv, 2005), un mouvement culturel et éducatif axé sur l'éducation expérientielle en milieu naturel est en plein essor. Celui-ci s'inspire de ce qu'était la maternelle de Friedrich Fröbel au 19^e siècle pour permettre aux enfants d'être davantage en contact avec la nature et de bénéficier des nombreux avantages autant physiques, cognitifs, socio-affectifs que langagiers que celle-ci peut leur apporter. Le concept *Forest School* est une approche éducative qui a été élaborée vers la fin des années 1950 au Danemark. Elle a été influencée et soutenue par plusieurs théoriciens, dont Jean-Jacques Rousseau, Mihaly Csikszentmihaly, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget et Lev Vygotsky (Williams-Sieghfredsen, 2012). En plus d'utiliser la nature à des fins pédagogiques, elle comprend sept principes fondamentaux : 1) une approche holistique pour l'apprentissage et le développement des enfants, 2) chaque enfant est unique et compétent, 3) les enfants sont des apprenants actifs et interactifs, 4) les enfants ont besoin d'expériences de la vie réelle, 5) les enfants s'épanouissent dans des environnements centrés sur l'enfant, 6) les enfants ont besoin de temps pour expérimenter et développer des pensées indépendantes et 7) l'apprentissage vient des interactions sociales (Williams-Sieghfredsen, 2012).

Cette approche danoise a inspiré plusieurs programmes à travers le monde en passant par la Scandinavie, l'Europe, la Chine, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et maintenant le Canada. Bien que les écoles de type *Forest School* aient des noms différents selon les pays tels que *Kindergarten Nature*, *Outdoor School*, *Waldkindergarten*, *Rain and Shine School*, au Canada, deux termes sont davantage utilisés, soit *Forest School* et *Nature School* (Forest School Canada, 2014). Contrairement à ce que le nom pourrait inspirer, une école de type *Forest School* n'est pas nécessairement située dans une forêt. Celle-ci peut s'établir dans tout milieu naturel et à proximité de l'environnement de vie de l'enfant tel que les parcs urbains et les terrains scolaires. Le terme *Forest School* est employé afin de distinguer les écoles qui utilisent la nature comme moyen éducatif des écoles traditionnelles. Plus particulièrement, au Canada, cela pourrait être considéré comme une école permettant aux élèves un accès régulier à un parc municipal, à une ferme ou même à une plage. Les milieux doivent seulement offrir des occasions d'apprentissage à l'extérieur (MacEachren, 2013). Les *Forest Schools* sont considérées comme une forme d'éducation alternative et l'un des objectifs primordiaux est de développer l'habitude des enfants d'être en nature. Les ressources naturelles présentes dans ces lieux sont ainsi utilisées comme matériel pédagogique. Le rôle primaire de l'enfant est d'expérimenter, à l'aide de ses sens, la nature ; les aspects physiques, cognitifs, sociaux et émotionnels sont omniprésents. Il semblerait que plus l'expérience se rapproche de l'apprentissage avec la nature, comprenant toutes ses capacités d'engagement, combinées aux émotions de fascinations engendrées, plus grandes sont les chances que l'apprentissage soit profond chez l'enfant (Warden, 2015).

3.1.1.2 Rôles de l'adulte. Le rôle primaire des éducateurs est, contrairement à une éducation traditionnelle, d'accompagner l'enfant dans ses aventures et le laisser explorer par lui-même son environnement. Ils s'engagent donc à apprendre avec l'enfant et à favoriser son autonomie d'apprentissage ainsi que sa créativité : les éducateurs deviennent ainsi les facilitateurs d'expériences éducatives optimales en nature, plutôt que des experts. Ils s'engagent également à soutenir le développement social et affectif des enfants ainsi que de travailler en partenariat avec les parents (Williams-Siegfriedsen, 2012).

De plus, les éducateurs permettent à l'enfant de se connecter à la nature de manière libre et sécuritaire (North American Association for Environmental Education, 2010). Le rôle de l'adulte consiste à éliminer les dangers que les enfants ne voient pas, et non le risque présent dans l'environnement de vie. Par exemple, un plan d'eau peut être perçu, à premier abord, comme un danger pour les enfants. En effet, si de jeunes enfants font du canot, le soir, sans vestes de sécurité, sans avoir reçu d'instruction et sans la surveillance d'un adulte, l'activité constitue un réel danger. Or, si les mêmes enfants font du canot, le jour, en portant des vestes de sécurité, en ayant reçu préalablement des instructions quant aux techniques et aux comportements sécuritaires à adopter en plus d'être accompagné d'un adulte, ce n'est plus une activité dangereuse, mais plutôt risquée; les enfants ont tout de même une probabilité de se noyer, mais elle est grandement diminuée par la planification, la gestion et la supervision de l'activité. Lors de l'évaluation des situations de jeu, la philosophie de la pédagogie nature est donc de prendre conscience des dangers, mais de ne pas avoir une aversion pour le risque.

3.1.1.3 Adaptations nécessaires selon la culture sociétale. En 2018, malgré l'ouverture d'esprit, les valeurs progressistes et l'intérêt de plusieurs parents quant à la pédagogie nature, la performance scolaire fait partie des priorités de plusieurs familles. Selon Sobel (2016), les parents désirent que leurs enfants passent du temps à l'extérieur, certes, mais aussi qu'ils performent dans leurs futures évaluations à l'école. Cela fait en sorte que des parents développent un léger scepticisme quant à l'importance et à la place du jeu dans la petite enfance. À cet effet, les parents d'origine européenne seraient plus favorables au jeu et moins préoccupés par les résultats académiques que les parents d'origine nord-américaine (Pellegrini, 2011). Malgré le fait que la culture nord-américaine vise l'enseignement scolaire de plus en plus jeune, certains chercheurs constatent que les processus d'apprentissage des jeunes enfants sont favorisés lorsque les activités proposées sont basées sur le jeu et l'exploration comparativement à l'apprentissage didactique et pédagogique (Marcon, 2002).

En Europe, plus particulièrement en Scandinavie, la préparation adéquate à l'école est majoritairement perçue comme le développement des compétences motrices, sociales et émotionnelles, tandis qu'en Amérique du Nord, le développement des compétences académiques est davantage encouragé (Sobel, 2016). Dans ce contexte, il est clair qu'il n'est pas envisageable par exemple d'implanter le concept *Forest Kindergarten* danois à grande échelle au Québec, car la vision éducative est trop différente de la conception de l'éducation québécoise. En effet, dans ce type de garderie, il est encouragé d'utiliser la nature dans son intégralité ; il n'y a pas de papier ni crayon. Les enfants passent 100% de

leur temps en milieu naturel (Roberts et de Jong, 2016). Plusieurs parents pourraient donc douter de ce type d'approche en raison de leur vision quant à la préparation à l'école primaire. Or, en considérant les différences culturelles, un concept de pédagogie nature qui pourrait être envisageable à grande échelle au Québec, serait des périodes en nature intégrées au sein d'un programme préscolaire traditionnel.

En ce qui concerne la sécurité, comme mentionné précédemment, les adultes responsables veulent minimiser de plus en plus les situations comportant des risques. Pour reprendre l'exemple de la philosophie des *Forest Kindergarten* danois, le risque modéré permet à l'enfant de tester ses propres limites : les enfants sont autorisés à grimper très haut dans les arbres sans harnais et à utiliser des couteaux de chasse sans porter de gants pour concevoir des outils pointus en bois. Ces activités permettent de développer leur autonomie et leur confiance en soi ainsi que de mieux déceler les véritables dangers et leurs propres limites. Au Québec, ce type de pratique ne serait pas accepté dans les institutions. Or, il est possible d'adapter les activités éducatives pour que les enfants puissent tout de même vivre ce type d'expérience et en retirer les bienfaits. Par exemple, d'établir des règles de sécurité pour l'utilisation d'un marteau soit de porter des gants, des lunettes de protection, de se faire une bulle de sécurité et d'être supervisé en tout temps par un adulte. Il est donc possible d'intégrer la philosophie de la pédagogie nature partout dans le monde puisque la formule éducative peut être adaptée selon les normes et les valeurs sociétales.

3.1.1.4 L'approche *Enfant Nature* : la pédagogie nature adaptée à la réalité québécoise. Au Québec, plus spécifiquement en Mauricie, un projet pilote, élaboré par la *Coopérative Enfant Nature*, a pour objectifs de favoriser le développement moteur optimal, les saines habitudes de vie et la réussite éducative des enfants. *Enfant Nature* est une coopérative de solidarité reconnue comme entreprise en économie sociale. Sa mission est de contrer le déficit nature chez les jeunes par l'élaboration d'une nouvelle approche éducative expérientielle en plein air : la pédagogie *Enfant Nature*, personnalisée à la culture et aux valeurs québécoises. Elle est principalement axée sur le jeu libre et actif en interaction avec la nature. Après de nombreuses heures expérimentées sur le terrain avec plus de 515 enfants, leurs parents et 35 intervenants, la *Coopérative* a élaboré un modèle d'intervention constitué de cinq clés d'apprentissage, à savoir la méditation, l'éveil musical, l'aventure nature, les sciences nature et les arts nature. Elles permettent une multitude d'activités éducatives sollicitant toutes les sphères du développement de l'enfant autant physique et motrice, cognitive, affective que sociale et langagière. Ces clés d'apprentissage sont en concordance avec les compétences visées dans le *Programme de formation de l'école québécoise* du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017c) ainsi que celles figurant dans le cadre de référence sur le jeu actif *Gazelle et Potiron* du Ministère de la Famille (2017). À cet effet, des capsules éducatives, disponibles via le web, ont été élaborées par la *Coopérative Enfant Nature* spécialement pour les parents et les intervenants. Elles permettent à la fois d'obtenir un portrait des différentes activités effectuées lors des immersions et d'en apprendre davantage par rapport aux clés d'apprentissage.

Le modèle d'intervention *Enfant Nature* est constitué de quatre étapes : la planification, la centration, l'exploration et l'intégration. Il est possible de déceler clairement, à travers ces étapes, la notion d'éducation expérientielle. Cette dernière se définit comme étant une approche de l'apprentissage qui allie la théorie à la pratique. Elle permet aux élèves de vivre une expérience concrète qui les amène à réfléchir à l'expérience acquise au moyen de leurs connaissances théoriques (Eyler, 2009). En effet, la planification initiale, en classe, permet à l'enfant de se familiariser avec l'animal thématique et d'acquérir de multiples connaissances liées à la faune et à la flore via un conte, une marionnette et des fiches éducatives. L'enfant s'initie, à travers la centration, à la méditation et au chant. L'exploration représente les activités effectuées à l'extérieur; l'enfant vit la thématique, vu en classe, à l'extérieur. Plusieurs défis, particulièrement sur le plan physique et moteur, composent cette étape; les enfants accomplissent de nombreuses quêtes en équipe. L'intégration, souvent effectuée par l'entremise de dessins ou de présentations, représente la finalité de l'aventure où l'enfant explique ce qu'il a appris à propos de la thématique et ce qu'il a vécu au cours de l'expérience. L'approche est évolutive dans le temps, car elle implique une progression des défis et de la prise de risque au cours de l'année scolaire en fonction des habiletés des enfants. La Figure 2 illustre un exemple d'une thématique *Enfant Nature*, à savoir le hibou ainsi que les diverses compétences sollicitées lors des activités; la courbe représente l'évolution du niveau d'activité physique.

Journée-type Enfant Nature

- 1) Préparation en classe
- 2) Immersion en nature
- 3) Intégration des acquis

*Saison: Hiver
*Thématique: Hibou
*Compétences

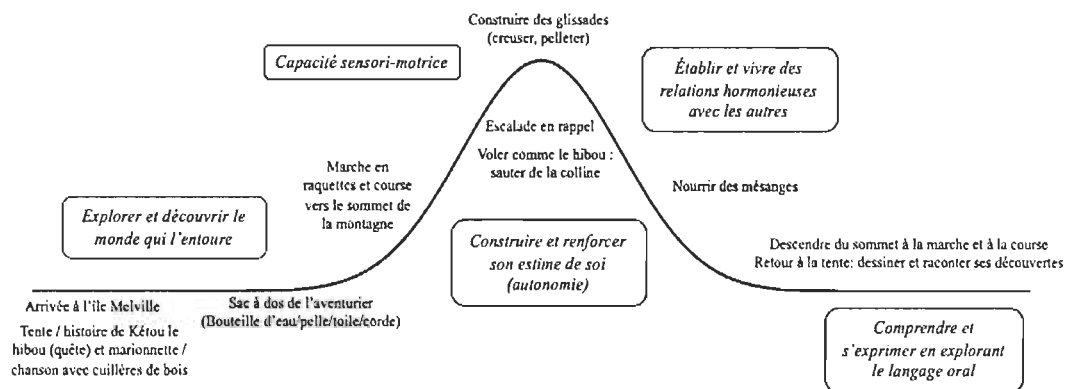


Figure 2. Exemple d'une journée-type *Enfant Nature*

3.1.1.5 L'importance des parents et du personnel scolaire sur le processus d'apprentissage des enfants. Le modèle de Vygotsky (1971) stipule que la culture est le principal facteur déterminant de la construction de la connaissance. L'enfant apprend donc à travers cette lentille culturelle en interagissant avec son entourage tout en étant guidé par les règles, les compétences et les aptitudes forgées par la culture sociétale (Warden, 2015). Grâce à la pédagogie nature, les enfants peuvent développer différentes stratégies leur permettant d'optimiser leurs capacités physiques et intellectuelles. À cet effet, afin d'être en mesure de bien accompagner les enfants, il est important de comprendre les différents agents d'influence qui les entourent, entre autres leur famille et leur milieu scolaire. Les relations familiales sont les plus fortes et les plus influentes de la

vie d'un enfant (Warden, 2015). À la maison, les parents qui s'engagent activement dans l'éducation de leurs enfants leur permettent d'avoir accès régulièrement à de riches expériences d'apprentissage. Feinstein, Sabates, Tashweka, Andreson et Hammond (2006) affirment que plus le niveau de stimulation cognitive liée aux expériences d'apprentissage à la maison est élevé, plus les chances de créer un environnement stimulant pour les enfants sont élevées. Ainsi, ils peuvent davantage profiter de leurs expériences d'apprentissage, grâce à l'engagement et à la valorisation de chacune d'entre elles. Desforges et Abouchaar (2003) précisent qu'au cours du cheminement scolaire de l'enfant à l'école primaire, l'environnement d'apprentissage à domicile et la participation des parents peuvent avoir une influence notable sur la réussite des enfants.

Il est important d'établir les influences sociales et culturelles pouvant affecter la pensée des parents et du personnel scolaire, car cela pourrait permettre une meilleure compréhension des facteurs contextuels entourant les perceptions de ceux-ci. En considérant que les familles canadiennes et les milieux éducatifs sont bordés par une culture médiatique prônant la technologie, la performance et la sécurité, il est essentiel de considérer les valeurs et les croyances dans un contexte d'implantation de l'approche *Enfant Nature* afin que celle-ci puisse être bien comprise et bien accueillie par la communauté visée.

Les perceptions des parents et du personnel scolaire en matière de risques et d'éducation ont été explorées brièvement dans les sections précédentes. Or, en contexte québécois, la

perception de ceux-ci quant à la pédagogie *Enfant Nature* n'a pas encore été explorée à ce jour. En considérant la nécessité d'adapter la pédagogie nature selon la diversité socioculturelle, il est essentiel de connaître la perception du personnel scolaire et des parents québécois par rapport à l'approche *Enfant Nature* en vue d'en assurer l'optimisation et la pérennité.

3.2. Objectifs et pertinence de l'étude

Le projet de recherche a pour but d'obtenir une compréhension de la perception des membres du personnel scolaire et des parents, considérée déterminante dans ce type d'innovation en milieu scolaire. De ce fait, les objectifs sont d'examiner l'évolution de la perception des membres du personnel scolaire ainsi que celle des parents par rapport à l'approche *Enfant Nature*. À l'instar de la littérature, la perception sera examinée selon les trois variables suivantes : 1) l'implantation de l'approche *Enfant Nature*, 2) les risques (physique, socio-émotionnel) et 3) les effets de l'approche *Enfant Nature* sur le développement global de l'enfant.

La présente étude contribuera à ajuster le contenu pédagogique de l'approche à la suite de l'analyse de la perception des parents et des membres du personnel scolaire, à savoir une enseignante et un éducateur spécialisé. Cette analyse permettra de cibler les éléments à conserver et à améliorer pour assurer la qualité du contenu pédagogique et de la formation, la reproductibilité et la pérennité de l'approche à l'échelle québécoise.

4.MÉTHODOLOGIE

4.1 Étude qualitative descriptive

Le devis qualitatif permet la production ainsi que l'analyse de données descriptives, soit par exemple des témoignages écrits ou des comportements observables (Boutin, 2018). Ce devis s'intéresse particulièrement au sens et à l'observation d'un phénomène social dans le milieu naturel.

Un modèle interprétatif est priorisé et met de l'avant les processus qui se déploient auprès des participants. Par conséquent, tenter de comprendre, de décrire ou d'explorer un nouveau domaine constituent des démarches toutes désignées pour la recherche qualitative qui permet entre autres de détecter des besoins, d'améliorer un fonctionnement ou de cerner un phénomène (Boutin, 2018).

En considérant ces particularités, le devis qualitatif permettra de répondre adéquatement aux objectifs de la présente étude qui sont d'examiner, au cours de l'année scolaire, l'évolution de la perception des parents et celle des membres du personnel scolaire par rapport à l'approche *Enfant Nature*.

4.2 Échantillon de l'étude

4.2.1 Description du milieu et procédures de recrutement

Une école primaire de la région de la Mauricie où l'approche *Enfant Nature* était déjà connue de la direction d'école a été sélectionnée pour cette étude. Cet établissement, situé dans un milieu défavorisé, est constitué d'environ 211 élèves, de la maternelle 4 ans à la 6^e année. Les données relatives à la défavorisation en milieu scolaire sont obtenues à l'aide de deux variables distinctes : l'indice du seuil de faible revenu (SFR) ainsi que l'indice de milieu socio-économique (IMSE) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2018). L'école participante a un SFR de 9/10 et un IMSE de 10/10 (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a).

La chercheuse principale a remis, à la directrice de l'école, une lettre d'information comprenant la raison d'être et les objectifs de l'étude ainsi que les détails sur les participants requis et la méthode de collecte des données. La directrice a accepté le projet en signant un formulaire de consentement. Une classe de maternelle quatre ans a été choisie pour la mise en œuvre du projet. Elle est composée de 11 élèves, une enseignante et un éducateur spécialisé. L'enseignante connaissait le projet *Enfant Nature*, puisqu'elle avait vécu huit immersions en nature avec sa classe l'année dernière. Elle avait déjà manifesté la volonté d'en apprendre davantage sur l'approche et de l'intégrer dans sa classe. Pour sa part, l'éducateur spécialisé n'avait jamais entendu parler de cette approche et les parents des enfants de la classe ne la connaissaient guère.

Les deux membres du personnel scolaire ont été rencontrés, avant la rentrée scolaire, afin de discuter de la nature du projet et de ses objectifs. Ils ont accepté de participer au projet qui consistait à effectuer des journées en nature, et ce, presque tous les mercredis du mois de septembre au mois de juin; 23 immersions *Enfant Nature* ont été effectuées au total. Une experte en pédagogie *Enfant Nature* de la *Coopérative Enfant Nature* était toujours présente durant ces journées. La durée des immersions variait entre cinq et six heures. L'enseignante s'engageait à utiliser le matériel didactique en classe pour intégrer l'approche à son cursus scolaire. Le projet de recherche consistait à participer à trois entrevues individuelles au cours de l'année.

Lors de la journée d'accueil, destinée aux parents et aux élèves, une courte séance d'information a eu lieu afin de présenter le projet de recherche aux parents; cette rencontre s'est déroulée le lundi 28 août 2017. Il est à noter que la demande éthique a été approuvée le 25 août 2017 et que le certificat éthique du Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR a été obtenue le 30 août 2017 (voir Annexe A). En raison de la date fixe de la journée d'accueil, une lettre d'information à titre indicatif, non officielle, a été remise aux parents intéressés à en apprendre davantage sur le projet.

Des 11 familles sollicitées, six d'entre elles étaient disponibles pour participer à la première entrevue de groupe. Un formulaire de consentement a été remis et signé par les participants lors de la première entrevue; le 12 septembre 2017 pour les parents et le 26 septembre 2017 pour le personnel scolaire (voir Annexe B). Les dates ont été établies

selon les disponibilités des participants et du milieu. Les participants ont été contactés par téléphone ou par Facebook, via le groupe privé de la classe, pour les informer des dates et des heures convenues pour les entrevues.

4.2.2 Description des participants

L'échantillon est constitué de parents volontaires et du personnel scolaire de la classe, à savoir une enseignante et un éducateur spécialisé. Dans ce contexte, l'équipe de recherche a convenu qu'il était plus judicieux de comptabiliser les participants en *familles* plutôt qu'en *parents*, car certains provenaient de la même famille. Le Tableau 1 ci-dessous représente les caractéristiques des parents participants. Ce groupe, constitué de différents types de familles, peut nous amener à supposer que l'échantillon retenu représente un portrait global de l'ensemble des familles d'enfants fréquentant cette école.

Tableau 1
Caractéristiques des familles participantes

Famille	1		2		3	4	5	6
Sexe	H	F	F	H	F	F	H	F
Âge	43 ans	38 ans	26 ans	31 ans	29 ans	32 ans	38 ans	27 ans
Lieu naissance	Colombie	Colombie	Shawinigan	Shawinigan	Ste-Julie	Québec	Drummondville	Shawinigan
Type famille	Traditionnel	Traditionnel	Traditionnel	Traditionnel	Reconstitué	Reconstitué	Traditionnel	Traditionnel
Travailleur	À temps plein	-----	Sans emploi	Sans emploi	Sans emploi	À temps plein	À temps plein	Sans emploi
Salaire annuel par ménage	40 000 à 59 999\$		0 à 19 999\$		0 à 19 999\$	40 000 à 59 000\$	60 000 à 79 000\$	20 000 à 39 999\$
Dernier niveau d'éducation	Universitaire	Universitaire	Secondaire	Secondaire	Primaire	Collégial	Collégial	Primaire

4.3 Collecte de données

En fonction des objectifs de recherche, deux outils ont été sélectionnés : l'entrevue de groupe et l'entrevue individuelle.

4.3.1 Outils

4.3.1.1 Entrevue de groupe. Outre sa grande pertinence dans le cadre d'études sur les consommateurs, les groupes de discussion sont régulièrement utilisés dans plusieurs domaines de recherche, notamment en santé et en éducation (Barbour, 2007). Les groupes de discussion sont caractérisés par un style d'entrevue semi dirigé, dont le principal objectif est de promouvoir une variété d'opinions sur la thématique de recherche (Kvale, 2007). L'essence même du groupe de discussion n'est pas de parvenir à un commun accord ou de discerner les solutions possibles aux problèmes abordés, mais plutôt de mettre en évidence les différents points de vue.

Un groupe de discussion est constitué généralement de six à dix participants ; il est dirigé par un animateur et si pertinent accompagné d'un co-animateur. À cet effet, la littérature apporte des spécifications, parfois contradictoires, quant à l'échantillon : le nombre d'individus par groupe peut varier entre quatre et 12 (Baribeau, 2009). Diverses contraintes d'ordre économique, politique ou culturel peuvent constituer les particularités de l'échantillon. Celles-ci varient selon les critères particuliers du milieu sélectionné. Dans le cadre de ce projet de recherche, les entrevues de groupe, avec les parents, avaient pour but de répondre à un des objectifs et ainsi d'acquérir une seconde perspective des

variables explorées. Deux membres de l'équipe de recherche ont été désignés pour animer les entrevues de groupe ; une membre de l'équipe a été nommée animatrice principale tandis que la chercheure principale fut nommée co-animatrice. Pour avoir un portrait global des perceptions, trois temps d'entrevues ont été organisées : une entrevue a eu lieu au début de l'année scolaire pour recueillir le point de vue initial des participants, une deuxième a eu lieu à la mi-année et une troisième à la fin de l'année.

Les taux de participation des familles illustrés à la Figure 3, s'expliquent ainsi : six familles ont participé à l'entrevue #1, trois familles à l'entrevue #2 et quatre familles à l'entrevue #3. Dans le cadre de ce projet de recherche, en considérant que le milieu défavorisé choisi était particulièrement instable sur le plan familial (déménagements fréquents, nouveaux arrivants, séparation, maladies, grossesse, etc.), un deuxième temps de mesure fut ajouté afin de réduire les risques de perte de données. Plusieurs stratégies ont été utilisées afin de garantir le plus de participants possible : rappels dans les agendas des enfants par l'enseignante, message sur le groupe privé Facebook et appels téléphoniques.

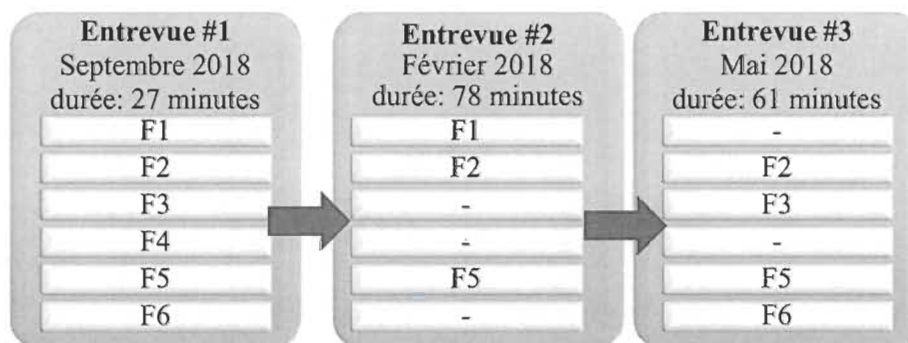


Figure 3. Participation des familles aux entrevues de groupe

Le canevas des entrevues de groupe est divisé en trois sections selon les variables étudiées : (1) « L'implantation de l'approche » comportant des questions générales sur leur perception quant à la pertinence de l'approche, aux outils pédagogiques utilisés et aux processus d'immersions en nature; (2) « Les risques » comportant des questions sur leur perception quant aux risques de type physique et socio-émotionnel et (3) « Les effets de de l'approche sur le développement global de l'enfant » comportant des questions en lien avec les différentes sphères du développement (physique et motrice, sociale, affective et cognitive) et le quotidien des familles. Étant donné que l'objectif de l'étude est d'examiner une évolution dans le temps, toutes les questions de la première phase d'entrevues figuraient dans le canevas des deux autres phases d'entrevues. Quelques questions d'ordre plus spécifique ont été ajoutées au cours des deux dernières entrevues, car elles nécessitaient d'avoir vécu les immersions pour être en mesure d'y répondre.

4.3.1.2 Entrevue individuelle. L'entrevue individuelle est une technique de collecte de données qualitatives couramment utilisées. L'objectif n'est pas de représenter l'ensemble de la population, mais au contraire de miser sur la diversité des propos évoqués. Cet outil permet l'accès à de riches témoignages de manière plus personnalisée (Baribeau et Royer, 2012; Savoie-Zajc, 2009). L'entrevue individuelle semi-structurée fut la méthode toute désignée pour répondre adéquatement au deuxième objectif de recherche qui consistait à examiner l'évolution des perceptions du personnel scolaire. Les entrevues ont été menées auprès de deux participants, à savoir une enseignante et un éducateur spécialisé. Elles ont eu lieu directement à l'école dans un local disponible à cet effet.

L'animatrice principale des entrevues de groupe a conservé son rôle dans le cadre des entrevues individuelles. Pour avoir un portrait global des perceptions, trois temps d'entrevues ont été organisées : une entrevue a eu lieu au début de l'année scolaire pour recueillir le point de vue initial des participants, une deuxième a eu lieu à la mi- année et une troisième à la fin de l'année. Les taux de participation et les durées des entrevues sont illustrés à la Figure 4. Les écarts dans la durée des entrevues peuvent être expliquées par la variabilité dans l'exhaustivité des explications des répondants.



Figure 4. Participation du personnel scolaire aux entrevues individuelles

Le canevas des entrevues individuelles comporte les trois mêmes catégories que le canevas des parents. Cependant, la structure de certaines questions diffère quelque peu; les questions des entrevues de groupe sont orientées sous l'angle des parents incluant leurs observations à la maison tandis que les questions du personnel scolaire sont orientées sous un angle professionnel incluant les observations en classe.

4.3.2 Validité de contenu des canevas d'entrevue

Initialement, la terminologie a été vérifiée par deux experts, spécialisés respectivement en petite enfance et en méthodologie qualitative. La validité du contenu pour les canevas d'entrevue a été assurée grâce à deux entrevues pilotes : une a été menée auprès d'une enseignante de maternelle 4 ans travaillant dans un milieu similaire à l'échantillon de l'étude et l'autre a été menée auprès d'une professeure titulaire de l'UQTR en raison de son expertise en recherche qualitative. Ces entrevues pilotes ont permis d'assurer la clarté des énoncés.

4.4 Analyse des données qualitatives

La stratégie d'analyse de contenu, utilisée dans le cadre de ce projet, se base sur les quatre étapes de Boutin (2007) : 1) lectures préliminaires des données et établissement d'une liste d'énoncés ; 2) regroupement des énoncés selon les thèmes retenus pour l'entrevue ; 3) identification de sous-catégories de chacun des thèmes et 4) description des résultats. Toutes les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un dictaphone afin d'effectuer ensuite une transcription intégrale des propos évoqués au cours de celles-ci. Il a été ensuite possible d'établir un processus de catégorisation à l'aide du logiciel d'analyse de données qualitative NVivo 11. Ce logiciel facilite les opérations de découpage, de codage et de catégorisations des contenus (verbatim). Les catégories prédéterminées sont issues de la littérature abordée précédemment, notamment les trois grandes variables à l'étude. Les énoncés présentant des similitudes ont pu être regroupés dans des sous-catégories. Afin de vérifier la fiabilité de la catégorisation des verbatims, 20% du corpus total issu des trois entrevues de groupe et des six entrevues individuelles ont été codés par un autre membre de l'équipe de recherche. Un accord inter-juge de 95% a été obtenu (Yardley, 2007).

4.5 Limites de l'étude et précautions méthodologiques

Il n'est pas possible, dans ce contexte, de généraliser les résultats, car la façon dont l'approche *Enfant Nature* a été implantée dans cette classe est unique ; cette recherche, caractérisée par un devis qualitatif, peut être utilisée qu'à titre indicatif des perceptions des membres du personnel scolaire et des parents.

La désirabilité sociale peut constituer une des limites de cette étude, car dans un contexte de groupe de discussion ou d'entrevue individuelle, il est possible que les participants n'émettent pas leur véritable opinion en raison d'une gêne ou pour tout simplement se valoriser vis-à-vis les autres participants ou les animatrices (Geoffrion, 1997). À cet effet, quelques précautions méthodologiques furent établies afin de minimiser cette limite : avant le début de chaque entrevue, il a été spécifié aux participants qu'il n'y avait jamais de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions et que l'objectif était réellement de recenser leur opinion vis-à-vis les propos abordés. Il a également été mentionné que leur participation était sur une base volontaire et qu'ils étaient libres en tout temps de refuser de répondre à certaines questions. Les entretiens ont été animés dans un climat respectueux et chaleureux afin de créer une ambiance favorable aux échanges.

Comme mentionnée précédemment, la taille de l'échantillon des parents pourrait constituer une autre limite. Or, dans ce contexte, la faible quantité de participants a permis aux parents présents de participer activement aux discussions dans une ambiance particulièrement conviviale et propice à la libre expression ce qui a été bénéfique pour ce qui est de la richesse des partages.

5.RÉSULTATS ET DISCUSSION

Les résultats obtenus, grâce aux entrevues semi-structurés, permettent l'atteinte des objectifs de cette étude qui vise, comme mentionné précédemment, à examiner l'évolution des perceptions des parents et celles des membres du personnel scolaire concernant l'approche *Enfant Nature* au préscolaire. Les résultats sont présentés et discutés selon les trois grandes variables issues de la littérature et par conséquent du canevas d'entrevue, à savoir la perception quant à l'implantation de l'approche *Enfant Nature* proprement dit, de ses risques et de ses effets sur le développement global des enfants.

5.1 Perception quant à l'implantation de l'approche *Enfant Nature*

Cette première section est associée aux trois aspects suivants : 1) la pertinence de l'approche incluant les éléments facilitants et les défis rencontrés dans un contexte scolaire ; 2) les outils pédagogiques utilisés, plus particulièrement les éléments à conserver et à améliorer et 3) les processus d'immersions en nature, c'est-à-dire les comportements des enfants en fonction de l'environnement et de la présence ou non de leurs parents, les défis rencontrés par les participants ainsi que les rôles des membres du personnel scolaire.

5.1.1 Pertinence de l'approche

Les deux groupes d'acteurs ont démontré, dès le départ, un grand niveau d'enthousiasme envers l'approche *Enfant Nature*; aucun aspect négatif n'a été mentionné au cours de l'année. Au contraire, ils ont tous manifesté le souhait que ces expériences en nature

puissent être vécues par le plus grand nombre d'enfants possibles. Toutefois, en fonction des groupes d'acteurs, les aspects justifiant cette vision positive présentent des variances.

Les parents ont souligné, dès le départ, l'importance d'encourager les nouvelles initiatives, complémentaires au cadre scolaire traditionnel, afin de favoriser la réussite éducative. Ils ont caractérisé l'approche comme une nouvelle façon d'apprendre pour les enfants qui se distingue de l'enseignement magistral conventionnel. Leur perception n'a pas changé, au cours de l'année, mais elle s'est raffinée. Ils ont ajouté que l'approche était un moyen de faciliter l'intégration des enfants à l'école, particulièrement en raison de la variété des activités éducatives permettant l'acquisition de multiples compétences. Ils ont, entre autres, mentionné la pertinence sous l'angle des occasions de développer la créativité, l'autonomie, la confiance en soi, les relations interpersonnelles et la capacité de résolution de problèmes. Tout comme discuté par James et Williams (2017), un parent a expliqué que l'apprentissage en plein air pouvait être une alternative intéressante pour les élèves éprouvant des difficultés avec le modèle éducatif traditionnel :

Aujourd'hui, il y a beaucoup plus d'enfants en difficulté que d'enfants qui réussissent. Nous n'avons pas le choix d'apporter des nouvelles idées, que ce soit par le sport ou par le plein air [...] d'apporter des connaissances d'une autre façon que d'être assis à un banc d'école et d'avoir le professeur qui t'explique une notion en avant (P1²).

Dans le même ordre d'idées, un autre parent a ajouté que ce type d'approche permettait aux enfants de découvrir concrètement ce qu'ils apprennent; ils peuvent ainsi établir un

² Dans cette section du mémoire, les citations émises par les parents et le personnel scolaire porteront les abréviations suivantes : P1,P2,P3... pour les parents, E1 pour l'enseignante et E2 pour l'éducateur spécialisé.

lien direct entre les apprentissages vus en classe et les expériences vécues en plein air (James et Williams, 2017). Les environnements extérieurs permettent une combinaison de plusieurs styles d'apprentissages. D'ailleurs, selon O'Brien (2009), grâce aux observations actives à l'extérieur, les intervenants peuvent distinguer plusieurs styles d'apprentissages individuels; quelques exemples ont été évoqués, dans le cadre l'étude, tels que l'apprentissage de type kinesthésique, visuel ou par le toucher. De plus, l'étude de James et Williams (2017) a conclu que les élèves, qui étaient normalement très peu confiants en classe, démontraient du leadership à l'extérieur. Dans cet environnement ouvert, ces élèves peuvent démontrer leurs capacités de réflexion de manière beaucoup plus pratique et expérientielle (Breunig, Murtell et Russell, 2014; Scott, Boyd et Colquhoun, 2013).

Initialement, les membres du personnel scolaire ont davantage perçu l'approche *Enfant Nature* comme un moyen de combler un manque en termes d'activité physique et de contact avec la nature chez les enfants de maternelle 4 ans. L'éducateur spécialisé avait spécifié, au départ, que cette approche était un moyen pour les enfants de réapprendre à jouer à l'extérieur et de s'amuser à partir d'éléments naturels qui les entourent; il percevait un peu moins l'aspect pédagogique outre l'acquisition de connaissances liées aux animaux. Au fil des expériences, il a été en mesure de remarquer que l'approche sollicite toutes les sphères du développement des enfants par le biais du jeu libre et actif à l'extérieur. L'enseignante percevait, quant à elle, plutôt l'approche comme une manière de développer les habiletés physiques et motrices. Au fil des sorties, elle a établi un lien

direct entre l'éventail des possibilités d'activités éducatives et l'atteinte des exigences du programme préscolaire, incluant ses stratégies d'évaluation:

Tout mon programme en classe, je peux l'adapter facilement dehors. Je peux évaluer les enfants sur tout ce qu'ils font, donc autant au niveau moteur, cognitif, social, affectif; toutes les compétences sont vraiment sollicitées. Je peux travailler le langage, jamais je n'aurais pensé que je pouvais travailler cela en allant jouer dehors [...] je suis capable de travailler également les liens socio-affectifs (E1).

À la suite des immersions en nature, l'enseignante considère tout de même l'aspect physique et moteur comme l'élément central, car c'est ce qui, selon elle, attire le plus les enfants; c'est grâce à ces immersions qu'ils peuvent relever de réels défis stimulants et éprouver un sentiment de fierté d'accomplissement physique. L'approche *Enfant Nature* lui a permis de percevoir le jeu à l'extérieur sous un tout autre angle en décelant davantage toutes les opportunités d'apprentissage (Burriss et Burriss, 2011).

5.1.1.1 Éléments facilitants. Les deux groupes d'acteurs ont particulièrement apprécié le fait que les vêtements extérieurs, pour les quatre saisons, ainsi que les équipements de plein air étaient fournis à tous les enfants. Les parents ont ajouté que c'était une plus-value considérable, car ils n'avaient pas à se soucier du coût et de l'entretien des vêtements. Comme mentionné par l'enseignante: « L'habillement, c'est vraiment la clé[...] On n'aurait pas pu avoir le plaisir d'aller se rouler dans la boue. Avec ces vêtements, on peut se salir; les enfants ont peine à y croire. » (E1).

L'enseignante a souligné que l'implication d'une experte en pédagogie nature au cours des sorties avait été un élément facilitant à l'organisation de celles-ci. Cette formule d'accompagnement lui a permis d'être en situation d'observation et d'apprendre les rudiments de l'intervention en plein air par le biais d'une experte. L'appui des parents-accompagnateurs a également été positif, surtout pour la période de l'habillement des enfants. De plus, leur présence permettait à l'enseignante d'échanger avec eux à propos de leurs enfants ; il est plus facile d'expliquer certains comportements lorsqu'ils voient leurs enfants concrètement en action, selon elle. De plus, selon l'éducateur spécialisé, les milieux naturels à proximité de l'école sont favorables à la mise en place de ce type d'activités ; les parents peuvent d'ailleurs facilement y retourner avec leurs enfants. Le plaisir et l'intérêt éprouvés par les enfants à l'égard des activités a été un aspect caractérisé comme facilitant par l'enseignante : « Dans facilitant, je dirais, tout le plaisir qu'ont les enfants [...] la journée *Enfant Nature*, c'est comme si nous vivions Noël tous les mercredis, ils comptent les dodos sur le calendrier [...] l'intérêt est là à 100%. » (E1).

5.1.1.2 Défis. Les parents n'ont pas mentionné de défis en particulier liés à l'implantation. Cependant, le personnel scolaire en a souligné quelques-uns. Les exigences à respecter quant au ratio enfants-adultes ont été soulevées par l'enseignante; deux adultes-accompagnateurs doivent être présents avec les enfants pour pouvoir sortir de l'établissement hors des heures de récréations. Les solutions apportées par l'enseignante ont été l'implication de l'éducateur spécialisé, de parents accompagnateurs

ou d'un autre enseignant. Or, elle ne peut pas s'assurer qu'un adulte accompagnateur soit disponible à tout moment, ce qui réduit les opportunités de sorties à l'extérieur.

Les limites budgétaires en milieu scolaire peuvent constituer une barrière quant aux possibilités d'achat d'équipements et de matériel didactique. En revanche, l'aide financière provenant de différents partenaires a été une option proposée par l'enseignante pour contrer cet obstacle. De plus, les intervenants doivent être bien habillés pour les journées froides, ce qui a été souligné comme un obstacle potentiel par l'éducateur spécialisé; il a mentionné que cette contrainte encourageait automatiquement des frais pour le personnel scolaire et les parents ce qui pouvait restreindre le taux de participation durant l'hiver.

Seulement deux obstacles, accompagnés de solutions, ont été relevés lors des entrevues. Or, plusieurs obstacles d'ordre pratique ou logistique figurent dans la littérature. D'ailleurs, la revue de littérature de Rickinson *et al.* (2004) a révélé qu'en plus des coûts et de la température, la perception des adultes quant à la sécurité des enfants, particulièrement la crainte des blessures, est un obstacle considérable. Comme freins potentiels à l'implantation de ce type d'approche, les chercheurs ont également souligné le manque de confiance ou de compétences des enseignants concernant l'utilisation de milieux naturels dans le cadre de leur pratique ainsi que le manque de temps, de ressources et de soutien.

Dans le cadre de la présente étude, la planification, la gestion de l'équipement et l'intervention ont été effectuées par une tierce personne, experte en pédagogie *Enfant Nature*, ce qui pourrait expliquer l'absence de certains obstacles pourtant présents dans la littérature. Il serait intéressant de vérifier, dans un contexte où l'enseignante planifie par elle-même les activités extérieures, si les résultats seraient les mêmes. En fonction de la nature des freins mentionnés, il est possible de souligner la nécessité d'une formation adéquate en pédagogie nature pour le personnel scolaire afin que ceux-ci puissent être en mesure de bien l'inclure à leur pratique enseignante.

5.1.2 Outils pédagogiques

5.1.2.1 Éléments à conserver. Les deux groupes d'acteurs ont noté la pertinence et la nécessité des outils pédagogiques. Les parents ont grandement apprécié les capsules éducatives disponibles via le web ; elles permettent à la fois d'obtenir un portrait des différentes activités effectuées lors des immersions et d'en apprendre davantage par rapport aux clés d'apprentissage, à savoir la méditation, l'éveil musical, les sciences nature, les arts nature et l'aventure nature. Ils peuvent, grâce à cela, reproduire plusieurs activités et thématiques à la maison. Une mère a d'ailleurs donné l'exemple de la clé *méditation* qu'elle peut maintenant pratiquer avec ses enfants pour faciliter la gestion des émotions. Les parents ont également apprécié le fait que les contenus éducatifs, plus particulièrement les notions vues à propos de la faune et de la flore étaient observables et transférables à la vie de tous les jours; cela permet donc aux enfants de se questionner à propos d'éléments concrets. James et Williams (2017) ont d'ailleurs précisé qu'une

application de ce qui est vu en classe dans des situations concrètes de la vie réelle permettrait un approfondissement de la compréhension des concepts ainsi qu'une amélioration du développement de la pensée critique.

Les contenus éducatifs de l'approche *Enfant Nature* et le matériel didactique peuvent être facilement utilisés à l'extérieur et réinvestis en classe, selon le personnel scolaire. L'éducateur spécialisé a spécifié, à ce propos, qu'ils utilisaient toutes les affiches et les comptines pour le volet musique, en classe ; ils ont choisi la thématique *Enfant Nature* pour leur spectacle de fin d'année. Les expériences, au cours de l'année, lui ont permis de reconnaître plus clairement la présence des différentes clés d'apprentissage dans le cadre des activités. La clé *aventure nature* a permis aux enfants d'essayer de nouvelles activités en plein air telles que le vélo sans pédales et les raquettes ce qui a été particulièrement apprécié par ceux-ci, selon les parents.

Par rapport à sa pratique enseignante, la professeure a particulièrement détaillé les facteurs justifiant l'importance du matériel didactique et des clés d'apprentissage dans le cadre des interventions. Pour la préparation en classe, l'histoire et la marionnette sont très importantes, car c'est de cette manière qu'elle explique la thématique aux enfants et établit un lien entre la classe et l'extérieur. L'animal est en quelque sorte personnifié par la marionnette : « Chaque fois qu'il y a une nouvelle histoire, les enfants savent qu'il y a un nouvel ami qui arrive dans la nature et qui arrive dans la classe ; on va donc devenir cet

animal » (E1). Ainsi, il est plus facile, selon l'enseignante, d'effectuer les ateliers d'intégration des acquis à la suite des activités.

Les conclusions de la revue de la littérature de Rickinson *et al.* (2004), constituée de 150 études, marquent l'importance de la planification, de l'enseignement terrain et du suivi en classe afin de s'assurer que ces activités extérieures contribuent et soutiennent l'apprentissage en classe, ce qui, de ce fait, les distingue des approches en plein air considérées uniquement comme complément « amusant » (Malone, 2008). La pédagogie *Enfant Nature*, par ces clés d'apprentissage et son modèle d'intervention misant sur la planification, l'immersion en nature et l'intégration des acquis, correspond spécifiquement à un modèle qui contribue et soutient les apprentissages en classe.

Toujours en lien avec les outils pédagogiques à conserver, l'éveil musical est un incontournable, selon les deux groupes d'acteurs. Les enfants chantent toujours les comptines ; les parents ont raconté au personnel scolaire qu'ils les chantaient souvent à la maison, à l'heure du souper et du bain. En plus du fait qu'elles sont appréciées par les élèves, celles-ci permettent de travailler le langage, plus particulièrement le rythme, la prononciation des mots, les sons et les syllabes. Selon l'enseignante, cette approche est pertinente, car les troubles de langage constituent la problématique majeure des élèves de cette école.

La clé *sciences nature* permet d'offrir aux enfants de multiples occasions d'aborder des thématiques liés à la science, particulièrement en ce qui a trait à la faune et à la flore. De surcroît, elle permet de combler un manque en termes d'enseignement des sciences dans le cadre scolaire, selon l'enseignante : « On regarderait dans les classes [...] la science est souvent laissée de côté. Grâce à *Enfant Nature*, nous prenons le temps de la voir et de l'exploiter, ce que nous ne ferions pas habituellement alors c'est très important » (E1).

5.1.2.2 Éléments à améliorer. Les parents n'ont pas suggéré d'éléments à améliorer au sujet du contenu, car la formule est, selon eux, particulièrement complète et gagnante dans sa forme actuelle. Cependant, le personnel, étant plus critique, a décelé deux éléments qui pourraient être améliorés, à savoir les délais de réception du matériel didactique et le rôle des parents lors des immersions en nature. Comme mentionné précédemment, le matériel didactique est essentiel au succès de l'approche; il a donc été suggéré de le fournir plus tôt afin que les thématiques puissent être bien intégrées aux notions vues en classe et ainsi préparer davantage les élèves à vivre les expériences en nature. Aussi, les parents pourraient être, selon le personnel scolaire, plus impliqués au cœur des activités. Il a d'ailleurs été suggéré, par le personnel scolaire, de définir plus clairement le rôle des parents dans le cadre des immersions en nature.

5.1.3 Processus d'immersions en nature

5.1.3.1 Les comportements des enfants. Les parents ont initialement mentionné que ces types d'activités en nature permettraient à leurs enfants d'être plus libres et

d'explorer davantage l'environnement qui les entoure. Certains parents ont spécifié que leurs enfants étaient excités de participer en raison de leurs intérêts pour les animaux et la nature. L'enthousiasme des enfants est bien illustré dans l'extrait suivant : « C'est vraiment l'fun parce que Vincent³ voudrait y aller tous les jours. Même les fins de semaine, il me demande : maman, allons-nous à l'école demain pour *Enfant Nature*? (P2) ».

Tout comme le personnel scolaire, les parents ont remarqué que le comportement des enfants était différent lorsqu'ils participaient en tant que parent-accompagnateurs : « ...Marie veut seulement être avec moi... pour son autonomie, j'essaye de moins y aller, car, quand je vois les vidéos sur Facebook, elle participe davantage... » (P3). Les enfants semblent plus autonomes et suivent davantage le groupe lorsque leurs parents ne sont pas présents. Le personnel scolaire a ajouté que les élèves s'impliquaient moins et n'allaient pas jusqu'au bout de leurs capacités lorsque les parents étaient présents ; ils prennent moins d'initiatives. L'enseignante a tout de même précisé que la présence des parents était, dans certains cas, positive, car les enfants révélaient davantage leur réelle personnalité. À notre connaissance, aucune étude n'a abordé précisément le niveau d'implication des élèves en fonction de la présence ou non des parents en contexte scolaire comparativement au milieu naturel. Il serait intéressant d'investiguer davantage les facteurs justifiant ces changements de comportements en fonction de la présence des

³ Dans cette section du mémoire, des pseudonymes seront utilisés pour désigner les enfants de la classe.

parents. À cet effet, il serait également intéressant de vérifier si l'acclimatation à l'environnement pourraient avoir une influence sur ce type de comportement.

Au départ, l'éducateur spécialisé croyait que les enfants auraient les mêmes comportements, peu importe l'environnement ; tout était question de l'encadrement établi. Le fait de laisser une plus grande marge de liberté, engendrerait, selon lui, des comportements collaboratifs, mais également perturbateurs et d'oppositions. Au cours des sorties, il a remarqué que les comportements des enfants étaient différents en fonction de l'environnement surtout pour ce qui est des interactions sociales entre eux, mais également avec le personnel scolaire. Les enfants communiquent davantage à l'extérieur et il n'a finalement pas noté de comportements perturbateurs ou d'oppositions au cours de l'année. L'enseignante et l'éducateur spécialisé ont d'ailleurs stipulé qu'il y avait moins de gestion de comportements à faire lorsque les enfants étaient à l'extérieur.

Comme discuté par Harris (2015), à l'extérieur, les enfants sont davantage encouragés à se relayer, à négocier, à s'écouter, à s'entraider ainsi qu'à coopérer. En fonction du contexte, il semble que les activités extérieures aient favorisé le développement d'habiletés sociales, à savoir l'empathie, l'intelligence émotionnelle et l'autorégulation (Harris, 2015). Il est donc possible d'établir un certain lien entre l'environnement, le type d'activités et le niveau de socialisation des enfants. D'ailleurs, des différences comportementales liées à la socialisation en fonction de l'environnement ont été discutées, récemment par Cameron-Faulkner, Melville et Gattis (2018) : la toute première étude à démontrer que la

communication humaine est influencée par les milieux naturels. Cette étude avait plus particulièrement pour objectif d'examiner si les milieux naturels avaient une influence sur la communication entre les parents et leurs enfants âgés de trois à quatre ans. Les variables de communication interactive étaient les suivantes : 1) le nombre total d'énoncés produits par les parents et les enfants, 2) la durée moyenne des épisodes de communication et 3) les niveaux de réceptivité. L'outil de mesure utilisé pour recueillir les données visuelles et auditives nécessaire à l'analyse des mesures interactionnelles était une caméra vidéo de modèle *GoPro Hero 4*. Les caméras étaient installées sur la tête des parents et des enfants; ils pouvaient ainsi se déplacer librement dans les deux milieux, à savoir le centre éducatif et le parc, sans la présence du chercheur. Les résultats ont confirmé que la communication était plus connectée et plus réactive en milieu naturel. Les enfants de trois et quatre ans étaient plus loquaces à l'extérieur comparativement à l'intérieur. De plus, les conversations étaient plus longues. Il serait intéressant d'utiliser une méthodologie semblable pour vérifier le niveau et la qualité des interactions entre les élèves en classe comparativement à l'extérieur ainsi qu'entre les enseignants et leurs élèves.

L'enseignante a, quant à elle, supposé, dès le départ, que le comportement des enfants serait différent en fonction de l'environnement. Les journées à l'extérieur ont confirmé cette supposition : « J'ai remarqué, qu'une fois à l'extérieur, les enfants n'étaient pas du tout les mêmes. J'avais des enfants souvent fatigués, plus maussades qui ne participent pas beaucoup aux activités [en classe], mais là, dehors je ne les reconnais pas du tout (E1) ». Les aspects les plus marquants en termes de changements de comportements ont été, selon

ses observations, les habiletés langagières, les comportements et l'attitude des enfants. Lors des sorties, le plaisir et la motivation étaient toujours présents chez tous les enfants. L'enseignante a caractérisé la différence entre les comportements en classe et en nature comme incroyable ; elle a même proposé à l'experte en pédagogie *Enfant Nature* d'assister à une journée régulière en classe pour qu'elle puisse réellement distinguer les différences. Quelques exemples clés ont été racontés par l'enseignante décrivant ainsi les principales différences notées en fonction de l'environnement. Les enfants timides en classe, qui ne s'affirmaient pas et qui ne demandaient jamais d'aide, s'affirmaient à l'extérieur, demandaient de l'aide spontanément lorsque nécessaire et démontraient du leadership.

Chloé est une petite fille tellement timide et réservée. Elle est toujours dans sa carapace, elle ne veut pas déranger [...] dehors, je n'en reviens pas, je l'ai filmée; il fallait que sa mère puisse voir ça. Elle prend les devants lorsque nous marchons dans la forêt [...] elle prend des initiatives. Jamais que je ne verrais ça en classe, jamais, jamais, jamais, jamais. Elle se découvre beaucoup par la nature; elle a plus confiance en elle (E1).

En classe, les enfants qui communiquaient très peu ou de manière incompréhensible s'exprimaient très clairement à l'extérieur :

Au niveau du langage [...] Mathieu, en classe, on ne le comprend pas. Il bafouille, se mord les lèvres. Il angoisse, il est stressé au maximum, il ne s'affirme pas. Dehors, il prend des initiatives, il parle, c'est beau, c'est fort, c'est franc, on le comprend parfaitement ; les deux bras nous tombent par terre quand qu'on le voit dehors, ça n'a pas de sens (E1).

De plus, un enfant qui était souvent pessimiste en classe devenait souriant et positif en nature :

Camille, en classe, elle boude, elle chiale [...] elle demande beaucoup d'attention, beaucoup de pessimisme tandis que dehors, c'est amusant, c'est

agréable, elle vit de beaux moments, elle est souriante. Oui, elle cherche toujours beaucoup d'attention, mais au moins c'est dans une optique positive.
» (E1).

Selon l'enseignante, l'environnement extérieur favorise également la mixité. En classe, les filles jouent avec les filles tandis que les garçons jouent avec les garçons. Dehors, tous habillés de la même manière, ils sont davantage portés à jouer les uns avec les autres. Certains enfants, qui ne jouaient habituellement pas ensemble, sont devenus des camarades de jeu à l'extérieur. Ces différentes observations concordent avec les résultats de la revue de Rickinson *et al.* (2004) soit que l'apprentissage en plein air favorise les aptitudes sociales et la cohésion de groupe. Les différences entre les environnements extérieurs et intérieurs quant aux comportements inclusifs ont également été notées par Quay, Dickinson et Nettleton (2003) ainsi que par Hartmeyer et Mygind (2016). Malgré le fait que les objectifs et les contextes de ces études sont quelque peu différents, l'environnement extérieur semble créer un milieu plus inclusif comparativement à l'environnement intérieur. Toutefois, l'enseignante a précisé que les nouveaux groupes d'amis formés demeuraient uniquement à l'extérieur ce qui coïncide avec la conclusion de Myging (2009), à savoir que les relations sociales inclusives à l'extérieur ne se sont pas transposées en classe. Pour ce qui est de la mixité, l'enseignante précise, qu'au retour en classe, les filles retournent jouer avec les autres filles aux poupées tandis que les garçons retournent jouer avec les autres garçons aux blocs. En fonction de ce constat, elle a fait un parallèle avec le fait que les jeux en classe sont davantage stéréotypés tandis qu'à l'extérieur ce n'est pas le cas. Myging (2009) a plutôt suggéré que l'utilisation plus fréquente de jeu commun dans la forêt, souvent dans le

prolongement de situations d'enseignement en groupe, pourrait aider à expliquer les relations sociales plus inclusives. Toutefois, il serait intéressant de vérifier l'hypothèse de l'enseignante, à savoir que les types de jeu proposés et l'environnement pourraient avoir une incidence sur les relations sociales inclusives.

5.1.3.2 Les défis rencontrés. Les deux groupes d'acteurs ont soulevé le même défi principal, à savoir de devoir laisser-aller davantage les enfants et de minimiser leur désir de protection. Les parents se sont caractérisés, en majorité, comme des parents-protecteurs. Or, en vivant les expériences à l'extérieur, ils ont réalisé que le fait d'intervenir pour protéger les enfants contre tout risque potentiel ou tenter de les aider dès qu'ils éprouvent une difficulté était plus néfaste que bénéfique. Ils ont remarqué que les enfants étaient capables d'accomplir les activités par eux-mêmes. Le fait de leur dire toujours quoi faire brimait des opportunités de développer leur autonomie et leur confiance en soi. Cette prise de conscience concorde avec les constatations de Tranter (2005, cité dans Little et Wyver, 2008). Il suggère que les risques devraient plutôt être considérés en fonction des avantages que ceux-ci peuvent apporter aux enfants. À l'extérieur, les risques peuvent correspondre, par exemple, aux blessures causées par l'équipement, à l'intimidation ou à la circulation routière tandis que les avantages peuvent représenter le plaisir ressenti, le développement cognitif, émotionnel, social ou physique. Il précise à ce sujet que le fait de ne pas permettre aux enfants de jouer librement et d'explorer leur environnement présente qu'un seul avantage : la sécurité optimisée. Or, celle-ci engendre de multiples désavantages tels qu'une hausse de la vulnérabilité des

enfants sur le plan développemental, de l'obésité ainsi qu'une diminution de l'activité physique et des possibilités de jeu spontané. De ce fait, Little et Wyver (2008) soutiennent que si les adultes refusent aux enfants toute possibilité de prendre des risques calculés, ils les empêchent ainsi de développer les compétences requises pour gérer de manière autonome des situations risquées nécessitant des processus décisionnels éclairés.

5.1.3.3 Les rôles du personnel scolaire. Pour ce qui est des interventions, selon les membres du personnel scolaire, l'approche à l'extérieur est différente qu'à l'intérieur ; elle est moins axée sur la discipline et davantage sur la liberté de découvrir. L'enseignante précise son point de vue dans l'extrait suivant :

En classe, nous sommes très réglementés : on a un système d'émulation au tableau alors si tu ne respectes pas l'une des consignes, on avance le petit animal et tu perds des minutes. Nous sommes dans la conséquence négative et non positive. À l'extérieur, nous n'avons pas cela ; il n'y a pas de limites, il n'y a pas de murs, les enfants se créent leurs propres limites (E1).

Des distinctions ont été notées par le personnel scolaire quant aux particularités liées à leur rôle à l'extérieur. L'éducateur spécialisé n'a pas remarqué de différences majeures quant à sa manière d'intervenir puisqu'à la base son rôle est de s'adapter aux diverses situations du quotidien. Cependant, les activités en nature lui ont permis de connaître les élèves sous un autre angle favorisant ainsi la qualité de ses interventions en classe. La base même d'une intervention est d'établir un lien avec les élèves. De ce fait, *Enfant Nature* peut, selon lui, faciliter le développement de ce type de lien. Ce contexte d'observation en nature a également été discuté par O'Brien (2009). Les résultats de cette

étude suggèrent que les intervenants peuvent, grâce à ce nouvel environnement, acquérir des connaissances supplémentaires à propos des enfants et ainsi optimiser et personnaliser leurs interventions. Ce type d'expérience en nature permet également de déceler les forces des enfants pour ainsi les utiliser en tant qu'assise au développement de nouvelles compétences en classe (O'Brien, 2009).

L'enseignante a, quant à elle, remarqué de nombreuses différences en ce qui a trait à son rôle. Elle intervient davantage à titre d'observatrice et de guide à l'extérieur; en laissant la nature être l'enseignant, elle permet aux enfants de prendre des initiatives et de répondre à leurs propres besoins. La manière d'enseigner change donc complètement; à l'instar des jouets et des cahiers, elle effectue maintenant des apprentissages à partir des éléments de la nature.

Malgré le fait que ce soit maintenant perçu par l'enseignante comme un réel plaisir qu'elle ne pourrait se passer, elle a tout de même précisé qu'elle a dû, initialement, modifier son programme de classe afin d'y intégrer l'approche *Enfant Nature*. Elle ajoute à cela qu'il faut être un enseignant ouvert à la nouveauté, prêt à effectuer des changements dans sa routine et sa planification de programme. Ainsi, le profil du personnel scolaire et le niveau d'engagement sont deux éléments clés quant au succès de l'intégration de ce type d'approche alternative en milieu scolaire traditionnel. À cet effet, l'étude québécoise de Bégin-Caouette, Angers et Grave (2011) démontre que les enseignants des écoles régulières préfèrent que les élèves évoluent à l'intérieur d'un cadre académique

traditionnel tandis que les enseignants œuvrant dans le secteur alternatif préfèrent que les élèves évoluent en fonction de leurs propres intérêts. Les résultats de l'étude sont en concordance avec les particularités des deux modèles éducatifs. En effet, les écoles alternatives encouragent l'implication de la communauté, des parents et des élèves (Oxley, 2000). Ce type d'approche permet donc un processus décisionnel partagé entre l'enseignant et l'élève. Les enseignants des écoles régulières prioriseraient davantage la sécurité; les élèves suivent donc un processus normalisé. Ainsi, parmi les trois approches de l'institution scolaire définies par Angers (1976), les enseignants des écoles traditionnelles correspondent davantage à l'approche mécaniste/traditionnelle, à savoir que ceux-ci contrôlent les contingences de l'environnement afin d'enseigner des contenus prédéterminés (Bégin-Caouette *et al.*, 2011). En fonction de leur haut niveau d'implication et de leur volonté d'innovation en termes de méthode d'apprentissage et d'enseignement, il est possible de supposer que l'enseignante correspond davantage aux approches organique et personnaliste; celles-ci prônent un enseignement coopératif et permettent aux élèves de déterminer les apprentissages en fonction de leurs expériences subjectives. Elles favorisent également un équilibre entre la liberté individuelle et les contraintes de l'environnement (Bégin-Caouette *et al.*, 2011); ces deux approches correspondent davantage au profil d'enseignants travaillant au sein des écoles alternatives. L'extrait suivant illustre bien les initiatives novatrices de l'enseignante ainsi que son grand niveau d'ouverture quant à l'adoption d'un nouveau rôle:

En maternelle 4 ans, il n'y a pas de notes, mais nous faisons tout de même plusieurs observations dans le cadre de chaque domaine [de développement]. Ce n'est plus : on fait un bricolage et je commente quelque chose. Je prends

juste l'approche *Enfant Nature* pour faire mes observations à transmettre aux parents. Avec toutes les photos et les vidéos que je prends durant la journée, je suis capable de voir que tel élève, côté moteur, l'équilibre est encore difficile lorsqu'il est sur son vélo. Par exemple, pour le langage, j'entends les chansons, je les filme individuellement et je constate que pour tel élève, le langage, c'est encore difficile... (E1).

L'utilisation des technologies de l'information telles que les vidéos pour l'évaluation et le partage des apprentissages aux parents via un groupe Facebook privé sur le web sont des exemples de l'engagement et du désir d'innovation de l'enseignante dans le cadre de sa pratique. Dans un contexte où l'enseignante adopte un rôle novateur dans son établissement scolaire, elle précise qu'aucun parent n'a désapprouvé cette nouvelle façon d'évaluer et d'observer les enfants. Ils se rendent compte de plus en plus qu'il est possible de faire les choses différemment. Ce passage prouve encore une fois que les parents démontrent une grande ouverture d'esprit vis-à-vis les pratiques alternatives et qu'il est possible pour l'enseignante d'intégrer ce type de pratique à son programme conventionnel.

5.2 Perception des risques

Cette deuxième section traite des aspects suivants : les risques physiques liés à la saisonnalité et aux blessures potentielles ainsi qu'aux risques socio-émotionnels rencontrés par les enfants en contexte de groupe à l'extérieur.

5.2.1 Risques physiques

5.2.1.1 Les saisons. Les deux groupes d'acteurs n'ont pas soulevé les variations saisonnières comme étant un facteur de risques négatifs potentiels. Au contraire, ils ont vu une opportunité pour les enfants de s'acclimater aux saisons. Or, au départ, une mère, originaire d'un pays tropical, craignait l'hiver en raison du froid. En vivant les expériences *Enfant Nature*, elle a pu découvrir l'étendue des activités possibles à réaliser durant l'hiver et elle a grandement apprécié le fait que sa fille puisse être active et profiter de l'extérieur, peu importe la météo. Cette vision positive s'apparente aux résultats obtenus par Jayasuriya, Williams, Edwards et Tandon (2016). À la suite de l'analyse de 98 questionnaires remplis par des parents d'enfants d'âge préscolaire, la majorité d'entre eux étaient en désaccord ou fortement en désaccord avec l'énoncé selon lequel leur enfant ne devrait pas jouer dehors sous la pluie, dans la neige ou par temps froid. Cependant, 18% des répondants étaient en accord avec cette affirmation. Dans le même ordre d'idée, l'étude québécoise de Chabot, Rousseau, Larouche et Dionne (2017) a identifié les préoccupations de 2 142 parents à propos du jeu actif à l'extérieur. Bien que les parents aient reconnu les avantages du jeu actif comportant des risques, les résultats présentent un certain décalage entre la volonté des parents d'accorder aux enfants des opportunités de

s'engager dans ce type d'activité et leurs préoccupations à l'égard de la sécurité. Par exemple, les chercheurs ont conclu que le nombre d'enfants jouant régulièrement à l'extérieur sous la pluie était presque équivalent au nombre d'enfants qui ne jouent jamais ou rarement dans ces conditions (31% vs 29%). Les raisons qui ont été mentionnées par les parents sont les suivantes : les conditions climatiques extrêmes comme des orages (79,3%), la crainte que leurs enfants aient froid (34,5%), leurs enfants n'aiment pas sortir sous la pluie (31%), leurs enfants pourraient être malades (21,9%) et le manque de vêtements imperméables (7,8%). Ces résultats diffèrent de la présente étude puisqu'aucun parent ayant participé aux groupes de discussion ne s'est opposé à ce contexte de jeu extérieur.

Les membres du personnel scolaire ont, quant eux, spécifié que les sorties, quatre saisons, permettaient aux enfants de découvrir les particularités de chacune d'entre elles et de travailler, par le fait même, le volet sciences. Les multiples opportunités d'apprentissage associées à l'environnement extérieur ont également été notées par les 25 enseignants islandais ayant participé à l'étude de Norðdahl et Jóhannesson (2016); les variations saisonnières permettaient, tous les jours, aux élèves d'explorer leur environnement sous différentes facettes et de se questionner à propos d'une variété de notions.

De surcroît, selon l'enseignante, il n'y a aucun problème à participer à des activités extérieures en tout temps, en autant, que les enfants aient les équipements et l'habillement adéquats ainsi que des installations chauffées à proximité. L'enseignante souligne le fait

que tout est question de *gros bon sens* et qu'il est toujours possible d'adapter les activités en fonction des conditions météorologiques. Il est important de rappeler que les vêtements quatre saisons étaient fournis dans le cadre des journées *Enfant Nature*. Nous reconnaissons que les commentaires positifs de tous les participants, sans exception, envers les activités quatre saisons, est en partie expliqué par le fait que tous les vêtements étaient fournis par la *Coopérative Enfant Nature*. Il serait intéressant de voir l'opinion des adultes responsables dans un contexte où les vêtements ne seraient pas fournis.

5.2.1.2 Les blessures. Au départ, les opinions étaient quelque peu partagées quant aux risques de blessures. La majorité des parents percevaient le niveau de risque comme équivalent ou moindre à l'extérieur versus en milieu scolaire. Cependant, certains parents, en raison de l'inconnu, étaient quelque peu craintifs. Toutefois, en vivant l'expérience avec leurs enfants, ils ont réalisé que le niveau risque était le même, peu importe l'environnement. Pour sa part, l'enseignante a précisé également que c'est en vivant l'expérience que l'on comprend réellement qu'il n'y a pas plus de risque de se blesser. À cet effet, elle a stipulé qu'on se crée, en tant qu'adulte, nos propres peurs. Les enfants sont en mesure d'établir leurs propres limites et de distinguer un danger tel qu'un lac ou une falaise : « Ils savent jusqu'où aller sans même qu'on ait besoin de leur rappeler. Cette année, j'ai appris la loi du silence et je les laisse aller [...] ils savent qu'ils n'ont pas le droit après une telle ligne [imaginaire], car c'est dangereux. On n'a pas besoin de mettre des clôtures. » (E1).

Dans le même ordre d'idée, Frenkel, Tandon, Frumkin et Vander Stoep (2018) ont comparé pendant 14 semaines l'incidence des blessures dans deux établissements préscolaires en nature versus trois établissements préscolaires conventionnels. Aucune blessure grave nécessitant des soins médicaux en milieu hospitalier n'a été recensée; seulement des légères blessures telles que des éraflures, des coupures mineures, des contusions et des échardes. À cet égard, les chercheurs ont constaté une incidence significativement plus élevée quant aux blessures mineures chez les filles dans les milieux naturels. Cependant, cette différence a été constatée à partir d'un faible échantillon de 33 filles dont neuf en milieu naturel et 24 dans les établissements conventionnels. Aucune différence significative n'a été notée à ce sujet chez les garçons. Les auteurs ont donc conclu que la fréquence des blessures chez les enfants inscrits à des établissements préscolaires en nature se compare à celle des enfants d'établissements préscolaire conventionnels, ce qui concorde avec les constatations des participants de la présente étude.

L'utilisation d'outils de menuiserie tels que des scies ou des marteaux peut sembler, au premier abord, un risque de blessures ajouté. Par contre, comme mentionné par l'enseignante, il y a également en classe la présence d'outils comportant des risques tels que des ciseaux. Ce qui importe, ce serait plutôt la gestion de l'environnement et le niveau de clarté quant aux consignes expliquées aux enfants. À la suite des sorties *Enfant Nature*, tous les participants ont mentionné qu'il n'y avait pas plus de risques de blessures à l'extérieur. Les fondements de l'apprentissage en plein air incluent la prise de risque, non

pas pour le pur plaisir de prendre des risques, mais en reconnaissance des avantages que cela peut apporter aux enfants, particulièrement sur le plan développemental. Comme le soulignent Savery *et al.* (2016), ces avantages l'emportent sur la probabilité d'une expérience négative.

5.2.2 Risques socio-émotionnels

Au départ, les parents n'ont pas perçu négativement le niveau de risque socio-émotionnel en nature, principalement en raison du fait que les enfants seraient avec leur classe uniquement. Rappelons que les risques socio-émotionnels sont associés à la capacité des enfants à gérer des relations conflictuelles, entre eux, sans l'intervention d'un adulte et au fait de prendre sa place au sein d'un groupe. Le risque social est quant à lui défini par la dynamique du jeu de lutte et de poursuite telle que les jeux de batailles et de rôles (Sobel, 2016).

La perception positive des parents quant au niveau de risques socio-émotionnel n'a pas changé au cours de l'année. Une mère a d'ailleurs souligné que ce type d'environnement avait permis à sa fille de se faire des amis et de socialiser davantage avec les autres.

Au départ, l'éducateur spécialisé croyait que certains élèves, initialement plus habiles sur le plan physique et moteur, pourraient agir de manière compétitive. Au cours des sorties, il a pu constater que les enfants jouaient plus facilement les uns avec les autres et qu'il y avait moins de conflits comparativement à un contexte de classe. L'enseignante a ajouté

que la formation des équipes, lors des activités, se faisait spontanément : « Ils s'organisent, ils sont capables de se trouver une façon de fonctionner entre eux sans avoir à toujours faire appel à un adulte » (E1). Bourke et Sargisson (2014) ont constaté que les espaces extérieurs engendraient plus d'interactions entre les pairs. D'ailleurs, selon Stephenson (2002), les enfants s'intègrent plus facilement à un groupe dans un contexte de plein air. En concordance avec la littérature, à la suite des sorties *Enfant Nature*, les deux groupes d'acteurs ont indiqué que les environnements naturels avaient particulièrement favorisé le partage, la saine gestion des relations potentiellement conflictuelles et la socialisation.

5.3 Perception des effets de l'approche sur le développement global des enfants

Cette troisième section est associée aux aspects suivants : les effets de l'approche sur le développement global des enfants, à savoir sur les sphères physique et motrice, cognitive, socio-affective et langagière. Les effets de l'approche *Enfant Nature* sur le quotidien des familles seront également abordés.

5.3.1 Effets de l'approche *Enfant Nature* sur les sphères du développement

Les parents ont reconnu, dès le départ, les effets potentiels de ce type d'approche en plein air sur le développement global des enfants : « c'est bon pour tout, pour mémoriser, calculer, découvrir de nouveaux mots [...] c'est vraiment le développement de la personne [...] oui, physique et intellectuel » (P1).

Au départ, les membres du personnel scolaire percevaient davantage le jeu libre à l'extérieur sous l'angle du plaisir. De plus, cela offrait une opportunité aux enfants de connaître la nature et d'apprendre à jouer avec ce qui est accessible. En vivant les expériences en nature, ils ont découvert que ce type d'activités pouvait engendrer de nombreux effets bénéfiques sur le développement global des enfants. L'éducateur croyait que le jeu pouvait être favorable surtout pour la sphère physique et motrice, mais, au cours de l'année, il a été grandement surpris des effets sur la sphère socio-affective. Dans le cas de l'enseignante, sa plus grande révélation fut au niveau des apprentissages et de la manière de transmettre les connaissances dans un environnement naturel : « Avec ma classe, avant, j'étais moins porté d'aller à l'extérieur parce qu'il fallait travailler les formes,

les couleurs, les chiffres, les lettres, etc. *Enfant Nature* m'a permis de voir que tous ces apprentissages- là, il est possible de les faire, mais différemment avec la nature. » (E1).

5.3.1.1 Sphère physique et motrice. Les deux groupes d'acteurs ont mentionné que la sphère physique et motrice avait été particulièrement sollicitée dans le cadre des activités en nature. L'approche a permis une hausse de la durée et de l'intensité de l'activité physique effectuée par les enfants. Un parent a donné l'exemple du défi des cubes énergie dans le cadre du *Défi Pierre Lavoie* pour illustrer cette constatation :

Si nous n'avions pas eu *Enfant Nature*, je pense qu'il n'y aurait pas eu autant de cubes énergie. Charles a fait 575 cubes et mes autres enfants ont fait plus de 600 cubes; il fallait que j'écrive au- delà des cases. Si Charles n'avait pas vécu *Enfant Nature*, il n'aurait jamais influencé ses frères et sœurs à sortir comme cela et ils n'auraient pas obtenu autant de cubes énergie; maintenant ils sont beaucoup plus souvent à l'extérieur (P1).

Une récente étude de Tandon, Saelens, Zhou et Christakis (2018) avait pour objectifs de quantifier et d'examiner les différences entre le temps sédentaire à l'intérieur comparativement à l'extérieur ainsi que le niveau d'intensité de l'activité physique de 46 enfants d'âge préscolaire à l'aide de GPS et d'accéléromètres. La quantité moyenne d'activité physique recensée par les accéléromètres chez les filles et les garçons était deux fois plus élevée à l'extérieur comparativement à l'intérieur. Les enfants étaient significativement moins sédentaires à l'extérieur comparativement à l'intérieur. De plus, les niveaux d'intensité autant légère, modérée que vigoureuse étaient plus importants à l'extérieur. À la suite de ces résultats, afin d'atteindre les recommandations en termes de pratique d'activité physique chez les enfants d'âge préscolaire, les auteurs ont proposé

d'établir une stratégie consistant à promouvoir et encourager davantage le temps passé à l'extérieur, faisant ainsi écho à *Enfant Nature*.

L'enseignante a, quant à elle, précisé que les activités à l'extérieur furent particulièrement bénéfiques pour ses ateliers en classe. L'approche *Enfant Nature* a permis le développement de la motricité globale et fine : « lorsque nous travaillons en nature par exemple avec notre épluche-légumes ou notre scie, nous travaillons la motricité. Ensuite, en classe, il est plus facile pour les enfants de tenir un pinceau ou un crayon, de découper, d'ouvrir leur collation ou de s'habiller » (E1). Dans le même ordre d'idées, les intervenantes ayant participé à l'étude de Harris (2015) ont également souligné que l'utilisation d'outils dans des activités artisanales comme le tissage, le filage et le taillage avaient favorisé le développement de la motricité fine. La motricité globale avait également été sollicitée par différentes activités de construction, dans le cadre de l'étude de Harris (2015), ce qui concorde avec l'étude de Dowda *et al.* (2009) stipulant que les types d'environnements et de matériaux contribuent à l'augmentation de la fréquence et de l'intensité des mouvements. Les deux groupes d'acteurs ont également souligné que plusieurs activités sollicitaient les habiletés d'équilibre. Fjørtoft (2001) a d'ailleurs obtenu des différences significatives en termes d'équilibre et de coordination dans un contexte de garderie en nature versus en milieu traditionnel. Or, la majorité des études ayant exploré la motricité dans ce contexte est davantage d'ordre observationnel. En effet, très peu ont mesuré les effets de manière quantitative comme Fjørtoft (2001). Il serait donc intéressant d'approfondir les

connaissances quant aux réels effets de ce type d'approche sur les habiletés motrices des enfants.

5.3.1.2 Sphère cognitive. Les deux groupes d'acteurs ont fait les mêmes constatations quant aux effets de l'approche sur la sphère cognitive. En effectuant des activités à l'extérieur, il a été possible d'exploiter facilement le volet sciences. Les histoires ont permis aux enfants d'acquérir de multiples connaissances à propos de la faune et de la flore. Ainsi, ils ont pu enrichir leur vocabulaire en particulier en ce qui a trait au mode de vie des animaux et des insectes. Certains parents ont également mentionné que les enfants étaient plus imaginatifs et se créaient davantage de jeux à partir de rien. L'enseignante a également précisé que les jeux libres à l'extérieur sollicitaient l'imagination et la prise d'initiative dans les apprentissages :

L'enfant qui a envie de courir après les papillons, peut bouger... l'enfant qui lui va vouloir rester assis et faire des recherches, va pouvoir fouiller dans le sable et trouver des roches ; il pourra décider ensuite par lui-même de les trier selon les grosseurs et les couleurs. Les enfants bâtissent leurs propres apprentissages (E1).

Une étude réalisée par Lieberman et Hoody (1998) suggère que les élèves apprennent plus efficacement en milieu extérieur comparativement en milieu éducatif conventionnel. Ces auteurs ont également conclu que l'intégration de l'environnement dans le contexte d'apprentissage améliorerait considérablement le rendement scolaire des élèves. Lorsque l'apprentissage est actif et appliqué à des situations réelles, il devient plus significatif pour les élèves (Broda, 2011). L'enseignante a d'ailleurs précisé à cet égard que les contextes

extérieurs favorisaient des opportunités éducatives qui sont plus représentatives et sujettes à favoriser des souvenirs pour les enfants. Elle a donné l'exemple d'un exercice d'acquisition des notions spatiales pour illustrer son point de vue :

Pour travailler les notions spatiales, j'aurais utilisé des affiches en classe et j'aurais dit : prenez une chaise, on va se placer au-dessus, en dessous, à gauche, à droite [...] ce n'est pas concret pour eux, ce n'est pas une partie de plaisir. Cela devient une tâche, un travail tandis que si nous allons plutôt le vivre dehors, ils sont un hibou, d'autres sont des souris et nous devons trouver par des devinettes : où sont-ils [...] en dessous, au-dessus, derrière [...] ça devient un jeu, c'est amusant. Ils ne s'en rendent pas compte, mais ils font des apprentissages (E1).

L'éducateur spécialisé a précisé que les sorties *Enfant Nature* avaient permis aux enfants de réfléchir sur différentes problématiques en lien avec les quêtes et les défis à relever. La capacité de résolution de problèmes a donc été particulièrement sollicitée dans le cadre des activités. De plus, les parents ont précisé que les enfants étaient davantage conscientisés à l'environnement; ils voulaient maintenant prendre soin de la nature. À cet effet et bien que leur échantillon soit différent du nôtre, Ballantyne et Packer (2002) ont obtenu, à la suite de l'analyse d'énoncés provenant de 580 questionnaires d'élèves âgés entre huit et 17 ans, que l'apprentissage en milieu naturel est une méthode attrayante pour les jeunes et eût un impact important sur leurs attitudes et leurs comportements à l'égard des environnements naturels. Les auteurs ont conclu qu'une combinaison d'observations et d'enseignement traditionnel était une stratégie efficace plus particulièrement dans un contexte où cela permet aux élèves de comprendre l'impact de l'action humaine sur la faune et la flore.

5.3.1.3 Sphère socio-affective et langagière. Les deux groupes d'acteurs ont révélé que les activités en nature avaient permis un renforcement des liens socio-affectifs entre les enfants. Les parents ont précisé que cela avait permis aux enfants de se rapprocher les uns des autres et de former, en quelque sorte, une petite famille; ils se respectent et s'encouragent. Les parents ont également souligné que ce type d'apprentissage favorisait l'inclusion interculturelle, car le jeu est un bon moyen de créer des liens peu importe notre langue maternelle ou notre culture. « Taper sur un arbre à l'aide d'un bout de bois, ça n'a pas de langue; je ne comprends pas ce que tu dis, mais on a tout de même du plaisir ensemble! » (P1).

Selon l'éducateur spécialisé, étant donné que plusieurs activités étaient composées de défis à relever en équipe, une belle dynamique de groupe s'est créée au fil de l'année ; les enfants communiquaient et s'entraidaient davantage. L'enseignante a d'ailleurs donné l'exemple suivant pour appuyer une entraide accrue :

C'est beau de les voir, car ils réalisent qu'en s'entraidant, qu'en travaillant en équipe, ils sont capables d'accomplir quelque chose de plus beau et d'encore plus gros. Nous avons remis à chaque enfant une toile bleue et une corde rouge; il devait construire une cabane. Les enfants ont réalisé que si nous nous mettons à plusieurs, nous avons plus de cordes et de toiles ; nous pouvons donc construire une plus grosse cabane (E1).

Hartmeyer et Mygind (2016) ont conclu que le contexte et le niveau d'implication des enseignants semblaient contribuer à l'amélioration des relations sociales. Dans le contexte de cette étude, il n'était cependant pas possible d'affirmer, avec certitude, ce qui avait

exactement permis de renforcer les compétences interpersonnelles, à savoir si c'était davantage l'enseignement adapté ou plutôt l'environnement extérieur.

Les deux groupes d'acteurs ont précisé qu'*Enfant Nature* avait contribué au développement de plusieurs habiletés d'ordre affectif: les enfants étaient plus débrouillards, fonceurs et s'affirmaient davantage. Le personnel scolaire a ajouté également que les enfants étaient plus autonomes dans leurs actions ; ils demandent moins d'aide aux adultes responsables dans l'accomplissement des tâches. Puisqu'ils accomplissent de nombreux défis, les enfants éprouvent de la fierté d'accomplissement; les deux groupes d'acteurs ont constaté une augmentation de la confiance en soi. La motivation a également été abordée par les parents; les enfants étaient plus motivés d'aller à l'école et d'apprendre de nouvelles choses. Comme discuté par Scott et Boyd (2016), plusieurs études ont démontré, par différents contextes éducatifs en milieu naturel, que les enfants et les adolescents sont davantage motivés à apprendre. Ainsi, cette motivation encourage positivement les processus d'apprentissage (Drissner, Haase et Hille, 2010; Maynard, Waters et Clement, 2013; Prokop, Tuncer et Kvasničák, 2007; Strgar, 2007). De plus, l'éducation en plein air offre un environnement plus stimulant où les enfants perçoivent le processus d'apprentissage de manière plus agréable, motivante et significative (Nundy, 2001).

De surcroît, un parent a précisé que les immersions *Enfant Nature* avaient permis à son garçon de connaître ses limites : « Il a pris conscience qu'il peut s'amuser, déborder d'énergie, mais qu'il faut parfois s'arrêter (P1) ». Selon lui, son garçon a désormais un

meilleur contrôle sur ses émotions. Comme proposé par Ridgers, Knowles et Sayers (2012), les contacts fréquents avec les milieux naturels combinés à une diversité des activités encourageraient les enfants à défier leurs propres barrières et à tester leurs ressentis dans un environnement de plus en plus familier.

Les deux groupes d'acteurs ont rapporté que les immersions avaient permis le développement du langage, à savoir le vocabulaire et l'expression orale. Une mère, d'origine colombienne, a précisé que le contenu, plus particulièrement les histoires et les chansons ont été une source de motivation pour sa fille quant à l'apprentissage du français :

Nous parlons espagnol à la maison ; elle connaît un petit peu le français. Dans les activités, elle apprend les chansons, donc des paroles et elle est plus motivée à parler le français même avec nous. Elle chante les chansons, je vois qu'elle apprend de nouvelles expressions et je trouve cela génial. (P3).

5.3.2 Effets de l'approche *Enfant Nature* sur le quotidien des familles

Les deux groupes d'acteurs ont mentionné que les immersions avaient, bien entendu, engendré une augmentation du temps passé à l'extérieur au quotidien, surtout durant l'hiver. Les sorties ont permis une certaine accoutumance ainsi que la découverte d'une multitude d'activités à réaliser par temps plus froid. De plus, l'enfant est devenu une influence positive en matière de plein air au sein de sa famille. Les parents, les frères et les sœurs passent désormais plus de temps à l'extérieur. Les parents ont d'ailleurs remarqué une hausse importante du jeu à l'extérieur après l'école: « il y a eu des changements pas seulement pour Charles, mais également pour ses frères et ses sœurs. C'est

la première année qu'ils vont jouer dehors tous les soirs. » (P1). Ces constatations concordent avec les conclusions de Ridgers *et al.* (2012) stipulant que la participation des enfants à des activités en milieu naturel aurait pour effet d'augmenter leur niveau de motivation à effectuer des activités extérieures et à être actifs. Outre l'influence des enfants, il appert, selon Hinkley, Crawford, Salmon, Okely et Hesketh (2008), que l'implication des parents à leur tour a un effet positif sur le niveau d'activité physique des enfants. En fonction de ces constats, il serait intéressant de vérifier l'hypothèse suivante : les enfants qui fréquentent régulièrement des milieux naturels atteindraient plus facilement les recommandations nationales en termes de pratiques d'activité physique, à savoir un minimum de 180 minutes d'activités physiques variées réparties au cours de la journée, dont au moins 60 minutes d'activité physique d'intensité modérée à élevée.

Selon les deux groupes d'acteurs, certains aspects liés à l'approche ont encouragé le jeu à l'extérieur au quotidien. Elle a permis aux enfants de déceler une autre manière de jouer à partir d'un rien tel que des éléments provenant directement de la nature. Les deux extraits suivants illustrent bien ces constatations :

Disons que cela l'incite à sortir davantage à l'extérieur, car il voit toutes les options possibles à faire au parc. D'ailleurs, il est plus souvent dans la coulée avec les branches, à glisser directement de la côte que dans les modules de jeux. Je vois vraiment une bonne différence (P1).

Ils trouvent un élément quelconque et ils sont capables de créer un jeu à partir de celui-ci. Ils font des courses à obstacles avec tout ce qu'il y a dans la nature (P5).

Les parents ont précisé que les journées *Enfant Nature* n'avaient pas uniquement influencé le plein air au quotidien, mais également la dynamique à la maison. Les enfants reproduisent les histoires et chantent les chansons à la maison ; ils créent leur monde imaginaire à partir d'objets anodins de la maison. Par exemple, un enfant a créé une rivière avec une chemise tandis qu'un autre a pris une plaque à biscuit et des ustensiles de cuisine pour fabriquer un instrument de musique et chanter les comptines *d'Enfant Nature*. L'approche *Enfant Nature* a suscité de nombreuses discussions après l'école : les enfants sont fiers de raconter à leur famille ce qu'ils ont appris à propos des différentes thématiques et les aventures qu'ils ont vécues lors des immersions en nature. Cet effet d'entraînement au-delà de l'environnement scolaire a également été traité par O'Brien (2009) : les enfants rapportaient leur expérience à la maison et en parlaient à leur famille ainsi qu'à leurs amis.

6. CONCLUSION

Les résultats obtenus permettent l'atteinte des objectifs de ce projet de maîtrise visant à examiner l'évolution des perceptions des parents ainsi que celles des membres du personnel scolaire concernant l'approche *Enfant Nature* au préscolaire. Au-delà du présent projet de recherche, cette initiative novatrice s'insère dans une visée beaucoup plus grande.

Le niveau de développement d'un enfant à la maternelle semble être associé à l'adaptation sociale et à la réussite éducative subséquente (Cantin *et al.*, 2012). En considérant qu'actuellement, au Québec, un peu plus d'un enfant sur quatre à la maternelle présente une vulnérabilité dans au moins un domaine de développement, il est plus que pertinent de se questionner sur les manières d'optimiser les offres et l'efficacité des services dédiés aux enfants et aux familles pour soutenir le développement des enfants (Simard *et al.*, 2018). Dans cette visée, l'approche *Enfant Nature* a pour mission de promouvoir le développement global par le biais du jeu libre et actif en interaction avec la nature. Elle encourage également la saine prise de risque lors des activités afin de donner aux enfants des opportunités de repousser leurs limites quant à leurs capacités physiques, intellectuelles et sociales (Little et Wyver, 2008). Les résultats de la présente étude démontrent le potentiel des bienfaits que ce type d'approche peut engendrer sur les différentes sphères développementales des enfants.

En considérant que le devis de cette étude est qualitatif descriptif, il serait intéressant que de futures recherches mesurent quantitativement les changements observés en fonction de

l'environnement tels que les comportements des enfants en classe comparativement à l'extérieur. De plus, il serait intéressant de mesurer les effets de l'approche selon les différentes sphères développementales de l'enfant. Ce type d'approche pourrait également être étudié dans un contexte clinique multidisciplinaire et constituer un projet d'envergure permettant de multiples opportunités de recherche.

En prenant en compte le déploiement de cette approche sans la présence d'une experte en pédagogie nature, une formation personnalisée est nécessaire afin d'assurer le bon déroulement et le succès de l'implantation de ce type d'approche. Dillon et Dickie (2012) discuté dans Harris (2015) soulignent d'ailleurs l'importance du soutien et de la formation initiale pour les enseignants afin de leur permettre de bien comprendre le potentiel des milieux extérieurs dans le soutien à l'apprentissage. Ils peuvent ainsi reconnaître, dès le départ, les bienfaits associés au jeu libre et actif en interaction avec la nature et développer les outils nécessaires pour optimiser la qualité de leurs interventions. À ce propos, une étude australienne a suggéré, qu'en plus d'axer sur les lignes directrices nationales, il serait important de miser sur l'éducation des parents et des professionnels quant à l'importance du jeu actif pour les enfants d'âge préscolaire; ce serait, selon les chercheurs, la meilleure stratégie afin de promouvoir et d'accroître les occasions de jeu (Dwyer, Baur, Higgs et Hardy, 2009). Outre la formation des intervenants, la sensibilisation des parents est également importante. D'ailleurs, il est à constater qu'en ayant la chance à la fois de vivre les expériences avec leurs enfants et d'avoir accès à des capsules éducatives en ligne, les parents peuvent en apprendre davantage sur l'importance du jeu libre et actif en

interaction avec la nature et ainsi déceler les effets bénéfiques de ce type d'approche sur les sphères développementales des enfants. Ils peuvent également utiliser le matériel didactique à la maison et reproduire les activités en famille ce qui encourage le développement d'un mode de vie sain et actif.

En considérant les perceptions des parents et des membres du personnel scolaire quant à l'approche *Enfant Nature*, aux risques potentiels et aux effets observés sur le développement global des enfants, il sera possible d'optimiser l'approche pour ainsi assurer sa qualité, sa pérennité et sa reproductibilité à l'échelle québécoise. À cet effet, les perceptions positives quant à l'approche et la reconnaissance de la pertinence du jeu libre et actif à l'extérieur dans l'apprentissage nous permettent d'être optimistes quant au déploiement de celle-ci dans d'autres milieux préscolaires. Et pourquoi pas primaires?

RÉFÉRENCES

- Agence de la santé publique du Canada. (2016). *Rapport du système canadien de surveillance des maladies chroniques: Les troubles anxieux et de l'humeur au Canada*. Ottawa, Ontario: Agence de la santé publique du Canada. Récupéré de <https://www.canada.ca/content/dam/canada/health-canada/migration/healthy-canadians/publications/diseases-conditions-maladies-affections/mood-anxiety-disorders-2016-troubles-anxieux-humeur/alt/mood-anxiety-disorders-2016-troubles-anxieux-humeur-fra.pdf>
- Angers, P. (1976). *Les modèles de l'institution scolaire : contribution à l'analyse institutionnelle*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Ballantyne, R. et Packer, J. (2002). Nature-Based Excursions: School students' perceptions of learning in natural environments. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11(3), 281-236. doi: 10.1080/10382040208667488
- Barbour, R. (2007). *Doing Focus Groups*. Londres, GB: SAGE publications, Ltd.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Revue Recherches Qualitatives*, 28(1), 133-148.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Barnett, L., van Beurden, E., Morgan, P., Brooks, L. et Beard, J. (2008). Childhood Motor Skill Proficiency as a Predictor of Adolescent Physical Activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.07.004
- Bégin-Caouette, O., Angers, V. et Grave, S. K. M. (2011). Valeurs éducatives des enseignants: Comparaison entre les milieux alternatifs et réguliers au lendemain de la réforme québécoise de l'éducation de 1997. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 3-19.
- Bergen, D. (2018). *Le rôle de l'apprentissage par le jeu sur le développement cognitif*. Récupéré de <http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/4997/le-role-de-lapprentissage-par-le-jeu-sur-le-developpement-cognitif.pdf>
- Bigras, N., Lemay, L., Cadoret, G. et Jacques, M. (2012). Le développement moteur des enfants qui fréquentent les services de garde. Dans N. Bigras et L. Lemay (dir.), *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances* (p. 289-376), Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.

- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire. *Revue préscolaire*, 50, 9-14.
- Bourke, T. M. et Sargisson, R. J. (2014). A Behavioral Investigation of Preference in a Newly Designed New Zealand Playground. *American Journal of Play*, 6(3), 370-391.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Qc : Éditions nouvelles.
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Breunig, M., Murtell, J. et Russell, C. (2014). Students' experiences with/in integrated environmental studies programs in Ontario. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 15, 267-283. doi: 10.1080/14729679.2014.955354
- Broda, H. W. (2011). *Moving the Classroom Outdoors: Schoolyard-Enhanced Learning in Action*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E., Bienenstock, A., . . . Tremblay, M. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12, 6423-6454. doi: 10.3390/ijerph120606423
- Bundy, A., Lockett, T., Tranter, P., Naughton, G., Wyver, S., Ragen, J. et Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': a simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International Journal of Early Years Education*, 17(1), 33-45. doi: 10.1080/09669760802699878
- Burdette, H. et Whitaker, R. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 46-50. doi: 10.1001/archpedi.159.1.46
- Burke, C. (2005). "Play in focus": Children Researching Their Own Spaces and Places for Play. *Children, Youth and Environments*, 15(1), 27-53.
- Burriss, K. et Burriss, L. (2011). Outdoor Play and Learning: Policy and Practice. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 6(8), 1-12.
- Cameron-Faulkner, T., Melville, J. et Gattis, M. (2018). Responding to nature: Natural environments improve parent-child communication. *Journal of Environmental Psychology*, 59, 9-15. doi: 10.1016/j.jenvp.2018.08.008

- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482. doi: 10.7202/1022708ar
- Chabot, G., Rousseau, M., Larouche, R. et Dionne, M. (2017). *Les préoccupations parentales concernant le jeu actif des enfants de 3 à 12 ans à l'extérieur*. Récupéré de https://hydria-a.cogescient.ca/tmvpa/776e1ce1-64f3-4956-8063-5729d126b8e4/Rapportfinal_VF2.pdf?h=94f2c208a2dea4bc7e126bcb00e337c0
- Chaput, J., Carson, V., Gray, C. et Tremblay, M. (2014). Importance of all movement behaviors in a 24 hour period for overall health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 11(12), 12575-12581. doi: 10.3390/ijerph111212575
- Château, J. (1950). *L'enfant et le jeu*. Paris, FR: Scarabée.
- Chawla, L., Keena, K., Pevec, I. et Stanley, E. (2014). Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health and Place*, 28, 1-13. doi:10.1016/j.healthplace.2014.03.001
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Récupéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0477.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow: the psychology of engagement with everyday life*. New York, NY: BasicBooks.
- Demontrond, P. et Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal ». *Staps*, 79(1), 9-21. doi: 10.3917/sta.079.0009.
- Dennison, B. A., Erb, T. A. et Jenkins, P. L. (2002). Television viewing and television in bedroom associated with overweight risk among low-income preschool children. *Pediatrics*, 109, 1028-1035. doi: 10.1542/peds.109.6.1028
- Desforges, C. et Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Londres, GB: Department for Education and Skills.
- Desrosiers, H., Dumitru, V. et Dubois, L. (2009). *Le surplus de poids chez les enfants de 4 à 7 ans : des cibles pour l'action*. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc3Vol4.pdf>

- Dillon, J. et Dickie, I. (2012). *Learning in the Natural Environment: Review of Social and Economic Benefits and Barriers*. GB: Natural England. Récupéré de <http://publications.naturalengland.org.uk/publication/1321181>
- Dowda, M., Brown, W. H., McIver, K. L., Pfeiffer, K. A., O'Neill, J. R., Addy, C. L. et Pate, R. R. (2009). Policies and Characteristics of the Preschool Environment and Physical Activity of Young Children. *Pediatrics*, 123(2), e261-2266. doi:10.1542/peds.2008-2498
- Drissner, J., Haase, H. et Hille, K. (2010). Short-Term Environmental Education – Does it Work? – An Evaluation of the “Green Classroom “. *Journal of Biological Education*, 44(4), 149–155. doi: 10.1080/00219266.2010.9656215
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC996/F142972850_Rapport_final_VersionF_vrier_2012final.pdf
- Dwyer, G., Baur, L., Higgs, J. et Hardy, L. (2009). Promoting children's health and well-being: Broadening the therapy perspective. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 29(1), 27–43. doi: 10.1080/01942630802574825
- Elkind, D. (1987). *Miseducation: Preschoolers at Risk*. New York, NY: Knopf.
- Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-7.
- Eyler, J. (2009). The Power of Experiential Education. *Liberal Education*, 95(4), 24-31.
- Fedewa, A. et Ahn, S. (2011). A Meta-analysis of the Relationship Between Children's Physical Activity and Mental Health. *Journal of Pediatrics Psychology*, 36(4), 1-13. doi: 10.1093/jpepsy/jsq107
- Feinstein, L., Sabates, R., Tashweka, M., Andreson, A. S. et Hammond, C. (2006). What are the effects of education on health?. Récupéré à <http://www1.oecd.org/education/innovation-education/37425753.pdf>
- Ferland (2003). *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapie*, 3^e éd. Montréal : Presses de l'Université de Montréal
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Primary School Children. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 111-117. doi: 10.1023/A:1012576913074

- Forest School Canada (2014). *Forest and Nature School in Canada: A Head, Heart, Hands Approach to Outdoor Learning*. Récupéré de <http://childnature.ca/wp-content/uploads/2017/10/FSC-Guide-1.pdf>
- Forget-Dubois, N., Lemelin, J. P., Boivin, M., Dionne, D., Séguin, G. R., Vitaro, F. et Tremblay, R. E. (2007). Predicting Early School Achievement With the EDI: A Longitudinal Population-Based Study. *Early Education and Development*, 18(3), 405-426. doi: 10.1080/10409280701610796
- Frenkel, H., Tandon, P., Frumkin, H. et Vander Stoep, A. (2018). Illnesses and Injuries at Nature Preschools. *Environment and Behavior*, 1-30. doi:10.1177/0013916518773469
- Gagné, C. et Harnois, I. (2013). The Contribution of Psychosocial Variables in Explaining Preschoolers' Physical Activity. *Health Psychology*, 32(6), 657-665. doi: 10.1037/a0031638
- Gagné, P.-P., Leblanc, N. et Rousseau, A. (2009). *Apprendre...une question de stratégies: développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Qc: Chenelière-éducation.
- Garriguet, D. et Colley, R. (2012). Daily patterns of physical activity participation in Canadians. *Health Reports*, 23(2), 27-32.
- Geoffrion, P. (1997). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (3^e éd., p. 303-328). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Ginsburg, K. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. *The American Academy of Pediatrics*, 119(1), 182-191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gouvernement du Canada. (2016). Obésité juvénile. Récupéré le 5 mars 2017 à <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/obesite-juvenile/obesite-juvenile.html>
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B., Bienenstock, A., Brussoni, M., . . . Tremblay, M. S. (2015). What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research Public Health*, 12(6), 6455-6474. doi: 10.3390/ijerph120606455

- Greenfield, C. (2004). 'Can run, play on bikes, jump the zoom slide, and play on the swings': exploring the value of outdoor play. *Australian Journal of Early Childhood*, 29(2), 1-5.
- Grissmer, D., Grimm, K., Steele, J., Aiyer, S. et Murrah, W. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: Two new school readiness indicators. *Developmental Psychology*, 46(5), 1008-1017. doi: 10.1037/a0020104
- Harriger, J. et Thompson, J. (2012). Psychological consequences of obesity: weight bias and body image in overweight and obese youth. *International Review of Psychiatry*, 24(3), 247-253. doi: 10.3109/09540261.2012.678817
- Harris, F. (2015). The nature of learning at forest school: Practitioners' perspectives. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 45(2), 272-291.
- Hartmeyer, R. et Mygind, E. (2016). A retrospective study of social relations in a Danish primary school class taught in 'udeskole'. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(1), 78-89. doi: 10.1080/14729679.2015.1086659
- Hewes, J. et MacEwan, G. (2006). *Laissons-les s'amuser: l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Montréal, Qc: Conseil Canadien sur l'apprentissage. Récupéré de http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/docs/suggestions/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf
- Hinkley, T., Crawford, D., Salmon, J., Okely, A. D. et Hesketh, K. (2008). Preschool Children and Physical Activity: a Review of Correlates. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(5), 435-441. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.02.001>
- Hüther, G. (2011). Neurobiologie et éducation : conférence du Dr. Gerald Hüther [vidéo en ligne]. Récupéré de <https://www.youtube.com/watch?v=IGQ9i-xdruc>
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Institut national de santé publique du Québec. (2016). *Le temps d'écran, une autre habitude de vie associée à la santé*. Québec, Qc. Récupéré de https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2154_temps_ecran_habitudes_vie.pdf

- James, J. et Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. doi:10.1177/1053825916676190
- Jayasuriya, A., Williams, M., Edwards, T. et Tandon, P. (2016). Parents' perceptions of preschool activities: exploring outdoor play. *Early Education and Development*, 27(7), 1004-1017. doi:10.1080/10409289.2016.1156989
- Jenner, L. et Hughes, F. (2006). *An Evaluation of a Forest School Project: Pentre Forest School* Récupéré de <https://forestschoools.files.wordpress.com/2013/11/an-evaluation-of-a-forest-school-project-pentre-forest-school.pdf>
- Jeunes en forme Canada. (2012). *Le jeu actif est-il en voie d'extinction?* Toronto: Jeune en forme Canada. Récupéré de http://dvqdas9jty7g6.cloudfront.net/reportcards2012/AHKCReportCard2012FR_final-for-web.pdf
- Kahn, P. (1999). *The Human Relationship with Nature: Development and Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kalliala, M. (2005). *Play Culture in a Changing World*. GB: McGraw-Hill Education.
- Kvale, S. (2007). *Qualitative Research kit: Doing Interviews*. Londres, GB: SAGE publications, Ltd.
- L'Assemblée générale des Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré de <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Lee, H., Tamminen, K. A., Clark, A. M., Slater, L., Spence, J. C. et Holt, N. L. (2015). A meta-study of qualitative research examining determinants of children's independent active free play. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12(5). doi: 10.1186/s12966-015-0165-9
- Legendre, A. et Depeau, S. (2003). La cartographie comportementale : Une approche spatiale du comportement. Dans G. Moser et K. Weiss (dir.), (p. 269-301). Paris, FR: Armand Colin.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année: l'importance de la préparation à l'école*. Récupéré de <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/Fasc2Vol4.pdf>

- Lester, S. et Russell, W. (2008). *Play for a Change: Play, Policy, and Practice: A review of contemporary perspectives*. Londres, GB: Play England. Récupéré de <http://www.playengland.org.uk/media/120519/play-for-a-change-summary.pdf>
- Lieberman, G. et Hoody, L. (1998). Closing the achievement gap: Using the environment as an Integrating Context for Learning. San Diego, CA : State Education and Environmental Roundtable.
- Littératie physique. (2016). *Déclaration de consensus canadien sur la littératie physique*. Repéré de <http://litteratiephysique.ca/wp-content/uploads/2016/08/Consensus-Handout-2016-FRE.pdf>
- Little, H. et Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits?. *Australian Journal of Early Childhood*, 33(2), 33-40.
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from Nature-Deficit Disorder*. Chapel Hill, NC: Algonquin Book.
- Luthar, S. et Latendresse, S. (2005). Children of the Affluent : Challenges to Well-Being. *Current Directions in Psychological Science*, 14(1), 49-53. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00333.x
- MacEachren, Z. (2013). The Canadian Forest School Movement. *Learning Landscapes*, 7(1), 220-233.
- Malone, K. (2008). *Every Experience Matters: An Evidence Based Research Report on the Role of Learning Outside the Classroom for Children's Whole Development From Birth to Eighteen Years*. Wollongong, AU: Farming and Countryside Education.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research and Practice*, 4(1).
- Maynard, T., Waters, J. et Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the 'underachieving' child. *Early Years: An International Journal* 33(3), 212-225. doi: <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.771152>
- Miller, E. et Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten. Why Children Need to Play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood. Récupéré de https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf?fbclid=IwAR0gh9Sfzs60Q0o2hnABfxtZ5_MLub9Ah66_RXEIFtGSEmVRoBivc0YMxw

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017a). *Indices de défavorisation- 2016-2017*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017b). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017c). *Programme de formation de l'école québécoise: Éducation préscolaire 4 ans*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). Indices de défavorisation. Récupéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/indices-de-defavorisation/>
- Ministère de la Famille. (2017). *Gazelle et potiron : Cadre de référence pour créer des environnements favorables à la saine alimentation, au jeu actif et au développement moteur en services de garde éducatifs à l'enfance*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec. Récupéré de https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/guide_gazelle_potiron.pdf
- Ministère de la Santé et des Services sociaux. (2011). *Initiative concertée d'intervention pour le développement des jeunes enfants 2011-2014 : Projet d'enquête et d'intervention*. Récupéré de http://www.cisss-bsl.gouv.qc.ca/sites/default/files/enquete_eqdem_0.pdf
- Murray, R. et O'Brien, L. (2005). *Such enthusiasm – a joy to see: An evaluation of Forest School in England*. Récupéré de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=82CEDA8B0A29EE788DB7DFFFDD2F696?doi=10.1.1.549.723&rep=rep1&type=pdf>
- Myging, E. (2007). A Comparison between Children's Physical Activity Levels at School and Learning in an Outdoor Environment.. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 7(2), 161-176. doi: 10.1080/14729670701717580

- Myging, E. (2009). A Comparison of Children's Statements About Social Relations and Teaching in the Classroom and in the Outdoor Environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151-169. doi:10.1080/14729670902860809
- Nakaruma, J. et Csikszentmihalyi, M. (2014). The Concept of Flow. Dans M. Csikszentmihalyi (dir.), *Flow and the Foundations of Positive Psychology* (p. 239-263).
- New, R., Mardell, B. et Robinson, D. (2005). Early Childhood Education as Risky Business: Going Beyond What's "Safe" to Discovering What's Possible *Early Childhood Research and Practice*, 7(2).
- Norðdahl, K. et Jóhannesson, I. Á. (2016). 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(4), 391-406. doi:10.1080/03004279.2014.961946
- North American Association for Environmental Education (2010). *Guidelines for Excellence : Early Childhood Environmental Education Programs*. Washington: North American Association for Environmental Education. Récupéré de https://cdn.naaee.org/sites/default/files/final_ecee_guidelines_from_chromographics_lo_res.pdf
- Nundy, S. (2001). *Raising Achievement Through the Environment: The Case for Fieldwork and Field Centres*. Peterborough, GB: National Association of Field Studies Officers.
- O'Brien, L. (2009). Learning Outdoors: The Forest School Approach. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 37(1), 35-60. doi: 10.1080/03004270802291798
- Organisation mondiale de la Santé. (2016). *Rapport de la Commission pour mettre fin à l'obésité de l'enfant*. Genève: Organisation mondiale de la Santé. Récupéré de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/206451/9789242510065_fre.pdf?sequence=1&fbclid=IwAR2qqOLvDLlrwtU1RNLw83fM88QjHdZJ-OXoPiG9aQc408W9e-KcqjiscPvo
- Oxley, D. (2000). The School Reform Movement Opportunities for Community Psychology. Dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of Community Psychology* (p. 565-590). New York, NY: Kluwer Academic.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janos, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994. doi: 10.1037/a0018881

- Park, M., Falconer, C., Viner, R. et Kinra, S. (2012). The impact of childhood obesity on morbidity and mortality in adulthood: a systematic review. *Obesity Review*, 13(11), 985-1000. doi: 10.1111/j.1467-789X.2012.01015.x
- ParticipACTION (2018). *Un corps actif pour un cerveau en santé: la formule gagnante! Le Bulletin de l'activité physique chez les jeunes de ParticipACTION*. Toronto: ParticipACTION. Récupéré de https://participation.cdn.prismic.io/participation%2Fced86c4b-c2a9-4a52-8bda-47d8e739e131_le_bulletin_de_lactivite_physique_chez_les_jeunes_de_participation-2018-fr.pdf
- Pellegrini, A. (2011). *The Oxford handbook of the development of play*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The Role of Play in Human Development*. New York, NY: Oxford University Press.
- Piaget, J. (1951;1962). *Play, dreams and imitations in childhood*. New York, NY: W.W.Norton.
- Prokop, P., Tuncer, G. et Kvasničák, R. (2007). Short-term Effects of Field Programme on Students' Knowledge and Attitude Toward Biology: A Slovak Experience. *Journal of Science Education and Technology*, 16(3), 247-255. doi: 10.1007/s10956-007-9044-8
- Quay, J., Dickinson, S. et Nettleton, B. (2003). Students caring for each other: Outdoor education and learning through peer relationships. *Australian Journal of Outdoor Education*, 7(1), 45-53.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y. et Sanders, D. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. Shrewsbury, GB: National Foundation for Educational Research and King's College London.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R. et Sayers, J. (2012). Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65. doi:10.1080/14733285.2011.638176
- Roberts, A. et de Jong, A. (2016). *Kids Gone Wild*. [Vidéo en ligne]. Réperé à <https://www.sbs.com.au/news/dateline/story/kids-gone-wild>
- Royal Society for the Prevention of Accidents. (2018). Advice on Outdoor Risks. Récupéré à <https://www.rosipa.com/school-college-safety/teaching-safely/government-stakeholder/outdoor-risks/>

- Sandseter, E. (2007). Categorising risky play—how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 237-252. doi:10.1080/13502930701321733
- Sandseter, E. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(1), 3-21. doi: 10.1080/14729670802702762
- Savery, A., Cain, T., Garner, J., Jones, T., Kynaston, E., Mould, K., . . . Wilson, D. (2016). Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. doi: 10.1080/03004279.2016.1140799
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd.). Québec, Qc: Presse de l'Université du Québec.
- Scott, G., Boyd, M. et Colquhoun, D. (2013). Changing spaces, changing relationships: the positive impact of learning out of doors. *Australian Journal of Outdoor Education*, 17(1), 47-53.
- Scott, G. W. et Boyd, M. (2016). Getting more from getting out: increasing achievement in literacy and science through ecological fieldwork *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(6), 661-670. doi: 10.1080/03004279.2014.996242
- Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017: Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec. Récupéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2017.pdf>
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. Oxford, GB: John Wiley & Sons.
- Smilansky, S. et Klugman, E. (1990). *Children's play and learning : perspective and policy implications*. New York, NY: Teachers College Press.
- Sobel, D. (2016). *Nature Preschools and Forest Kindergartens: The Handbook for Outdoor Learning*. St-Paul, MN: Redleaf Press.
- Société canadienne de pédiatrie. (2012). Une vie saine et active : des directives en matière d'activité physique chez les enfants et les adolescents. *Pediatric Child Health*, 7(4), 211-212.

- Steinsvik, R. (2004). *Playgrounds in the kindergartens schools and residential areas*. Communication présentée Winter Cities International 2004: Challenging Winter Frontiers, Anchorage, Alaska. Récupéré du site <http://wintercities.com/Resources/playgrounds.pdf>
- Stephenson, A. (2002). Opening up the outdoors: Exploring the relationship between indoor and outdoor environments of a centre. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(1), 29-38. doi: 10.1080/13502930285208821
- Stephenson, A. (2003). Physical Risk-taking: dangerous or endangered? . *Early Years : An International Research Journal*, 23(1), 35-43. doi:10.1080/0957514032000045573
- Strgar, J. (2007). Increasing the Interest of Students in Plants. *Journal of Biological Education*, 42(1), 19-23. doi:10.1080/00219266.2007.9656102
- Strife, S. et Downey, L. (2009). Childhood Development and Access to Nature: A New Direction for Environmental Inequality Research. *Organization & Environment* 22(1), 99-122. doi: 10.1177/1086026609333340
- Tandon, P., Saelens, B., Zhou, C. et Christakis, D. (2018). A Comparison of Preschoolers' Physical Activity Indoors versus Outdoors at Child Care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11). doi:10.3390/IJERPH15112463
- Thiériot-Loisel, M. (2014). La présence de l'enthousiasme dans un parcours d'apprentissage. *Présences: Revue d'étude des pratiques psychosociales*, 6, 1-8.
- Thomson, S. (2005). Territorialising' the primary school playground: deconstructing the geography of playtime. *Children's Geographies*, 3(1), 68-78. doi: 10.1080/14733280500037224
- Timmons, B., Naylor, P. et Pfeiffer, K. (2007). Physical activity for preschool children--how much and how? *Canadian Journal Public Health Association*, 98(2), 122-134.
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead, GB: McGraw-Hill Education.
- Tremblay, M., Chaput, J.-P., Adamo, K., Aubert, S., Barnes, J., Choquette, L., . . . Carson, V. (2017). *Directives canadiennes en matières de mouvement sur 2 heures pour les enfants de 0 à 4 ans: une approche intégrée regroupant l'activité sédentaire*

et le sommeil. Récupéré de <https://csepguidelines.ca/wp-content/uploads/2017/11/Early-Years-24-Hr-Guidelines-Tear-Sheet-FR.pdf>

- Truelove, S., Vanderloo, L. et Tucker, P. (2017). Defining and Measuring Active Play Among Young Children: A Systematic Review. *Journal of Physical Activity and Health*, 14(155-166). doi:10.1123/jpah.2016-0195
- Tucker, P., Gilliland, J. et Irwin, J. (2007). Splashpads, swings, and shade: parents' preferences for neighbourhood parks. *Canadian Journal of Public Health* 98(3), 198-202.
- Vygotsky, L. (1971). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Warden, C. (2012). *Nature Kindergartens: An Exploration on Naturalistic Learning Within Nature Kindergartens and Forest Schools*. Creff, GB: Mindstretchers.
- Warden, C. (2015). *Learning with Nature (1ère éd.)*. Londres, GB: SAGE Publications.
- Waters, J. et Begley, S. (2007). Supporting the Development of Risk-Taking Behaviours in the Early Years: An Exploratory Study. *Education 3-13: European Early Childhood Education Research Journal*, 35(4), 365-377. doi:10.1080/03004270701602632
- Wells, N. et Evans, G. (2013). Nearby nature: A Buffer of Life Stress among Rural Children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Williams-Siegfriedsen, J. (2012). *Understanding the Danish Forest School Approach: Early Years Education in Practice*. New York, NY: Routledge.
- Yardley, L. (2008). Demonstrating validity in qualitative psychology. Dans J. Smith (dir.), *Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods* (p. 235-251). Londres, GB: SAGE publications, Ltd.
- Zamani, Z. (2016). 'The woods is a more free space for children to be creative; their imagination kind of sparks out there': exploring young children's cognitive play opportunities in natural, manufactured and mixed outdoor preschool zones. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(2), 172-189. doi: 10.1080/14729679.2015.1122538

ANNEXE A: CERTIFICAT ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Étude de l'implantation de la pédagogie au préscolaire

Chercheur(s) : Elisabeth Lavallée
Département des sciences de l'activité physique

Organisme(s) : AUCLI Financement

N° DU CERTIFICAT : CER-17-237-07.09

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 30 août 2017 au 30 août 2018

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Bruce Maxwell
Président du comité

Sophie Parent
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 30 août 2017

ANNEXE B : LETTRES D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Étude de l'implantation de la pédagogie nature au préscolaire
Chercheur responsable du projet de recherche :	Élisabeth Lavallée, département des sciences de l'activité physique, Maîtrise en sciences de l'activité physique, UQTR
Membres de l'équipe de recherche :	Claude Dugas, département des sciences de l'activité physique, UQTR, directeur de recherche, Marie-Claude Rivard, département des sciences de l'activité physique, UQTR, co-directrice de recherche, Claudine Blanchet, département des sciences de l'activité physique, UQTR, assistante de recherche

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la perception des parents et du personnel scolaire à propos de la pédagogie nature serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est d'explorer l'évolution de la perception des parents et du personnel scolaire par rapport à l'initiative d'un programme en pédagogie nature.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à trois entrevues de groupe, d'une durée d'environ 1h00 chacune et à remplir un court questionnaire sociodémographique de onze questions. La première entrevue aura lieu en septembre avant la première sortie en nature, la deuxième entrevue en janvier et la troisième entrevue en juin. Ces entrevues seront enregistrées en format audio seulement. Les questions qui vous seront posées porteront sur votre opinion quant au programme et sur les expériences vécues par vous et votre enfant durant les sorties en pleine nature. Claudine Blanchet sera l'animatrice principale des entrevues et Élisabeth Lavallée sera la co-animatrice des entrevues.

**Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 1h00 pour chaque entrevue de groupe, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie nature est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Afin de vous remercier d'avoir participé aux trois étapes de l'étude (entrevue 1, entrevue 2 et entrevue 3), une carte cadeau Super C de 25\$ vous sera remise à la fin de chacune des trois entrevues.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire et d'autres activités de diffusion, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur un disque dur externe. Celui-ci sera entreposé sous clé à l'UQTR dans un classeur au local 4250 pavillon Albert Tessier. Les seules personnes qui y auront accès seront l'équipe de recherche (Élisabeth Lavallée, Claude Dugas, Marie-Claude Rivard et Claudine Blanchet). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront supprimées dans cinq ans à l'aide d'une procédure sécurisée; le disque dur sera reformaté au moyen du logiciel Active KillDisk. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document. Comme participant à trois groupes de discussion, vous connaîtrez l'identité des personnes participantes ainsi que les renseignements et opinions partagés lors de la discussion. Nous comptons sur votre collaboration pour conserver le caractère confidentiel de ces informations.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Élisabeth Lavallée à l'adresse courriel suivante : elisabeth.lavallee@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-237-07.09 a été émis le 30 août 2017. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Numéro du certificat : CER-17-237-07.09

Certificat émis le 30 août 2017

Page 2 sur 3

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Elisabeth Lavallée m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude de l'implantation de la pédagogie nature au préscolaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

- ☐ Je consens à être enregistré
- ☐ Je m'engage à respecter la confidentialité des participants et des renseignements partagés lors du groupe de discussion.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :	Étude de l'implantation de la pédagogie nature au préscolaire
Chercheur responsable du projet de recherche :	Élisabeth Lavallée, département des sciences de l'activité physique, Maîtrise en sciences de l'activité physique, UQTR
Membres de l'équipe de recherche :	Claude Dugas, département des sciences de l'activité physique, UQTR, directeur de recherche, Marie-Claude Rivard, département des sciences de l'activité physique, UQTR, co-directrice de recherche, Claudine Blanchet, département des sciences de l'activité physique, UQTR, assistante de recherche

Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre la perception des parents et du personnel scolaire à propos de la pédagogie nature, serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable de ce projet de recherche ou à un membre de son équipe de recherche. Sentez-vous libre de leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair. Prenez tout le temps dont vous avez besoin pour lire et comprendre ce formulaire avant de prendre votre décision.

Objectifs et résumé du projet de recherche

L'objectif de ce projet de recherche est d'explorer l'évolution de la perception des parents et du personnel scolaire par rapport à l'initiative d'un programme en pédagogie nature.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à participer à deux entrevues individuelles, d'une durée d'environ 1h30 chacune. La première entrevue aura lieu en septembre avant la première sortie en nature et la deuxième en juin. Ces entrevues seront enregistrées en format audio seulement. Les questions qui vous seront posées porteront sur votre opinion quant au programme et sur les expériences vécues par vous et vos élèves durant les sorties en pleine nature. Claudine Blanchet sera l'animatrice principale des entrevues.

**Risques et inconvénients**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 1h30 pour chaque entrevue de groupe, demeure le seul inconvénient.

Avantages ou bénéfices

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la pédagogie nature est le seul bénéfice prévu à votre participation.

Compensation ou incitatif

Afin de vous remercier d'avoir participé aux deux étapes de l'étude (entrevue 1 et entrevue 2), une carte cadeau Super C de 25\$ vous sera remise à la fin de chacune des deux entrevues.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée par un code fictif. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme d'un mémoire et d'autres activités de diffusion ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sur un disque dur externe. Celui-ci sera entreposé sous clé à l'UQTR dans un classeur au local 4250 du pavillon Albert Tessier. Les seules personnes qui y auront accès seront l'équipe de recherche (Élisabeth Lavallée, Claude Dugas, Marie-Claude Rivard et Claudine Blanchet). Toutes ces personnes ont signé un engagement à la confidentialité. Les données seront supprimées dans cinq ans à l'aide d'une procédure sécurisée; le disque dur sera reformaté au moyen du logiciel Active KillDisk. Les données ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications. Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Élisabeth Lavallée à l'adresse courriel suivante : elisabeth.lavallee@uqtr.ca

Surveillance des aspects éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-17-237-07.09 a été émis le 30 août 2017.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, Élisabeth Lavallée, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Je, _____, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Étude de l'implantation de la pédagogie nature au préscolaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

☐ Je consens à être enregistré

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant:	Chercheuse :
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :

ANNEXE C : CANEVAS D'ENTREVUE

Entrevue de groupe pour les parents

Introduction

Présentation. Bonjour à tous, en premier lieu, je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette 3^e entrevue de groupe. Je me présente à nouveau, Claudine Blanchet, étudiante à la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'UQTR. Notre rencontre d'aujourd'hui a pour objectif de recueillir votre perception entourant le projet pilote *Enfant Nature* à la suite des sorties en plein air. Au cours de cette entrevue, je vous poserai une dizaine de questions en lien avec ce projet. L'objectif visé par cette entrevue est de connaître votre opinion après d'avoir vécu l'expérience.

Déroulement de l'entrevue. La durée totale de l'entrevue est d'environ 90 minutes. Tout au long du déroulement, vous êtes encouragé à donner votre opinion vis-à-vis les sujets évoqués. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est réellement votre opinion qui nous intéresse. Peu importe le moment, si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à les poser.

Confidentialité de l'information. Cette 3^{ème} entrevue sera aussi enregistrée sur bande sonore afin de recueillir l'ensemble des informations. L'enregistrement permettra de faciliter la transcription et l'analyse des données. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et qu'aucun nom ou renseignement permettant de vous identifier ne seront divulgués. Avant de commencer l'entrevue, avez-vous des questions concernant les informations précédemment mentionnées ? Celles-ci vous conviennent-elles ? Parfait, alors nous sommes maintenant prêts à débiter l'entrevue.

Questions *brise-glace*

- 1) Est-ce que la place du plein air dans votre quotidien et celui de votre enfant a évolué depuis le début de l'année ? Expliquez
- 2) Avez-vous participé à plusieurs sorties *Enfant Nature* ? Si oui, qu'est-ce qui vous a motivé à participer ? Si non, qu'est-ce qui a été un frein à votre participation aux activités ?

VARIABLE #1 : Perception quant à l'implantation de l'approche

- 3) Que savez-vous à propos de l'approche *Enfant Nature* ?
 - a) Que pensez-vous des types d'activités offertes (méditation, l'éveil musical, le défi physique, les sciences et les arts de la nature) de l'approche *Enfant Nature* ?
- 4) Quels aspects de l'approche appréciez-vous particulièrement ?
 - a) Selon vous, quel serait le point le plus important à conserver ?
 - b) Selon vous, quels seraient les points à améliorer ?

Perception de l'approche vis-à-vis de leur enfant

- 5) Quels types d'activités votre enfant vous a-t-il davantage parlé à la maison ? Pouvez-vous me donner quelques exemples ?
- 6) Quels sont les comportements que votre enfant a adoptés lors des sorties ? Et les émotions qu'il a éprouvées ?

Perception du programme vis-à-vis leur rôle de parent

- 7) En tant que parent, quels défis avez-vous rencontrés au cours des sorties ?
- 8) Quelles émotions avez-vous éprouvées lors des expériences en nature avec votre enfant ?

VARIABLE #2 : Perception quant aux risques potentiels

sur le plan physique

9 a) *Enfant Nature* est un programme 4 saisons ; votre enfant a donc effectué des sorties en nature lors de journées très froides ou très chaudes. Quelle est votre opinion actuelle à propos de cette facette multi-saisons du programme ? *Quels sont les points positifs ? Quels sont les points négatifs ?*

9 b) Parlez-nous du niveau de risque de blessures des enfants en milieu naturel versus en milieu scolaire traditionnel. Votre perception a-t-elle évoluée ? Comment ?

sur le plan socio-émotionnel

10) Quels défis votre enfant a-t-il rencontrés en contexte de groupe ? (Ex : s'imposer dans le groupe, gérer les conflits, coopération, partage, etc.) Pouvez-vous me donner quelques exemples ?

VARIABLE #3 : Perception quant aux effets de l'approche sur le développement global des enfants

11) Pensez-vous que les périodes de jeu libre (non structuré) à l'extérieur peuvent contribuer à l'apprentissage des enfants ? Comment l'approche a-t-elle été bénéfique pour votre enfant ?

12) Selon vous, qu'est-ce que votre enfant a appris lors des sorties en nature ? Pouvez-vous me donner des exemples ? Habiletés cognitives/ Habiletés affectives et sociales /Habiletés physiques et motrices /Créativité

13) Avez-vous remarqué des changements de comportement chez votre enfant ? Pouvez-vous me donner des exemples quant aux différences observées en milieu naturel versus à la maison ?

Conclusion

14) En guise de conclusion, aimeriez-vous vous exprimer sur d'autres notions qui n'ont pas été mentionnées durant l'entrevue ?

C'est ainsi que se termine notre entretien. Je vous remercie infiniment d'avoir pris le temps de participer à cette entrevue. Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de cette étude et je vous en suis particulièrement reconnaissante. Un rapport abrégé des résultats vous sera transmis au cours de l'automne. Merci beaucoup et je vous souhaite une excellente fin de journée.

Entrevue individuelle pour le personnel scolaire

Introduction

Présentation. Bonjour, en premier lieu je tiens à vous remercier d'avoir accepté de participer à cette 3^{ème} entrevue individuelle. Je me présente à nouveau, Claudine Blanchet étudiante à la maîtrise en sciences de l'activité physique à l'UQTR. Notre rencontre d'aujourd'hui a pour objectif de recueillir votre perception entourant le projet pilote *Enfant Nature* à la suite de plusieurs sorties en plein air. Au cours de cette entrevue, je vous poserai une dizaine de questions en lien avec ce projet. L'objectif visé par cette entrevue est de connaître votre opinion après avoir vécu l'expérience.

Déroulement de l'entrevue. La durée totale de l'entrevue est d'environ 60 minutes. Tout au long du déroulement, vous êtes encouragé à donner votre opinion vis-à-vis les sujets évoqués. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est réellement votre opinion qui nous intéresse. Peu importe le moment, si vous avez des questions, n'hésitez surtout pas à les poser.

Confidentialité de l'information. Cette 3^{ème} entrevue sera aussi enregistrée sur bande sonore afin de recueillir l'ensemble des informations. L'enregistrement permettra de faciliter la transcription et l'analyse des données. Soyez assuré que votre anonymat sera préservé et qu'aucun nom ou renseignement permettant de vous identifier ne seront divulgués. Avant de commencer l'entrevue, avez-vous des questions concernant les informations précédemment mentionnées ? Celles-ci vous conviennent-elles ? Parfait, alors nous sommes maintenant prêts à débiter l'entrevue.

Question *brise-glace*

1) Est-ce que la place du plein air dans votre quotidien a évolué depuis le début de l'année? Expliquez

VARIABLE #1 : Perception quant à l'implantation de l'approche

2) Que savez-vous maintenant à propos de l'approche *Enfant Nature* ?

3) Que pensez-vous maintenant des 5 modules éducatifs (méditation, éveil musical (chansons), le défi physique, les sciences et les arts de la nature (dessin, bricolage)) de l'approche *Enfant Nature* ?

4) Quels aspects du programme appréciez-vous particulièrement ?

a) Selon vous, quel serait le point le plus important à conserver ?

b) Selon vous, quels seraient les points à améliorer ?

Perception de l'approche vis-à-vis de leurs élèves

5 a) Quels sont les comportements que vos élèves ont adoptés lors des sorties ? Et les émotions qu'ils ont éprouvées ?

5 b) Avez-vous remarqué des changements de comportement chez certains de vos élèves ? Pouvez-vous me donner des exemples quant aux différences observées en milieu naturel versus en classe ?

6) Comment qualifiez-vous la participation des parents durant les sorties ? Leur présence a-t-elle influencé les attitudes ou les comportements de certains élèves ? Pouvez-vous me donner des exemples ?

7) Avez-vous eu des rétroactions de certains parents ? Quelles étaient-elles ?

Perception de l'approche vis-à-vis leur rôle de professionnel

- 8 a) En tant que professionnel, quels défis avez-vous rencontrés au cours des sorties ?
- 8 b) Avez-vous modifié certains de vos comportements habituels ou stratégies en situation d'intervention ? Si oui, lesquels ?
- 9) Quelles émotions avez-vous éprouvées lors des expériences en nature ?
- 10) Comment ces expériences ont-elles influencé vos interventions en classe ?

VARIABLE #2 : Perception quant aux risques potentiels

sur le plan physique

- 11 a) *Enfant Nature* est un programme 4 saisons ; vos élèves ont donc effectué des sorties en nature lors de journées très froides ou très chaudes. Quelle est votre opinion actuelle à propos de cette facette multi-saisons du programme ? *Quels sont les points positifs ? Quels sont les points négatifs ?*
- 11 b) Parlez-nous du niveau de risque de blessures des enfants en milieu naturel versus en milieu scolaire traditionnel. Votre perception a-t-elle évolué ? Comment ?

sur le plan socio-émotionnel

- 12) Quels défis vos élèves ont-ils rencontrés en contexte de groupe ? (Ex : s'imposer dans le groupe, gérer les conflits, coopération, partage, etc.) Pouvez-vous me donner quelques exemples ?

VARIABLE #3 : Perception quant aux effets de l'approche sur le développement global des enfants

13) Croyez-vous que les périodes de jeu libre (non structuré) en milieu naturel (parc urbain, forêt) ont contribué à l'apprentissage des enfants ? Expliquez (*comment le programme a-t-il été bénéfique pour vos élèves ?*)

14) Sur le plan du développement global des enfants, selon vous, quels domaines du programme d'éducation préscolaire- Maternelle 4 ans à temps plein ont été exploités lors des sorties *Enfant Nature* ? Explicitez pour chacune des habiletés.

14.1 Habiletés cognitives

14.2 Habiletés affectives et sociales

14.3 Habiletés physiques et motrices

14.4 Créativité

15) Comment le matériel pédagogique inhérent au programme et fourni par *Enfant Nature* a-t-il influencé votre pratique enseignante (histoires, affichettes, etc.) ? (Ex : piste de réinvestissement, nouvelles stratégies, communication avec les parents, etc.)

Conclusion

17) En guise de conclusion, aimeriez-vous vous exprimer sur des notions qui n'ont pas été mentionnées durant l'entrevue ?

C'est ainsi que se termine notre entretien. Je vous remercie infiniment d'avoir pris le temps de participer à cette entrevue. Votre collaboration est essentielle pour la réalisation de cette étude et je vous en suis particulièrement reconnaissante. Un rapport abrégé des résultats vous sera transmis au cours de l'automne. Merci beaucoup et je vous souhaite une excellente fin de journée.